Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8570949
Centre d'intérêt: 230

D'Anjou, Bibiane.

L'enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire : proposition d'éléments pédagogiques / [Bibiane d'Anjou et Marleine Lavoie avec la collab. de Michèle Caya; pour la] Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale. -- [Québec] : La Direction générale, c1985.
100 p. ; 28 cm.

Code: 16-1086. Bibliogr.: p. 79-81, 97. Filmographie : p. 98-100.

ISBN 2-550-07738-5

Descripteur(s): *Maternelle *Adaptation scolaire *Caractéristiques de l'enfant *Développement de l'enfant *Guide pédagogique *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Passage au primaire

Le guide vise trois objectifs: 1. faire connaître les enfants de 5 à 7 ans à travers les traits qui leurs sont personnels et ceux qui sont communs à leur groupe d'âge; 2. faire saisir comment les enfants s'organisent au moment du passage de la maternelle au primaire (les mécanismes qu'ils développent, les opérations qu'ils multiplient sont autant de manifestations du processus global du passage); 3. proposer aux adultes les éléments concrets d'une pédagogie transitionnelle avec laquelle des interventions appropriées se dessineront. Les efforts très grands que les enfants consacrent, chacun à leur façon, à développer des modes adaptifs plus adéquats sont ainsi non seulement reconnus, mais promus.

Le guide propose d'abord une compréhension renouvelée du moment de passage de la maternelle à l'école primaire, à partir d'un examen des différentes conceptions qui ont été développées à cet effet et qui expliquent les diverses approches pédagogiques adoptées. Vient ensuite une proposition concrète de compréhension du moment de passage, proposition inspirée par l'observation d'enfants entre 5 et 7 ans. Le guide propose ensuite d'aborder la transition comme un processus global d'adaptation qui peut être observé à travers les grandes variations des comportements qu'offrent les enfants. Ce sont des portraits d'enfants bien vivants, en pleine adaptation, qui servent de données indicatives pour aborder la compréhension des enfants, au moment du passage, et une approche pédagogique concrète pour ces moments.

Type de document: d

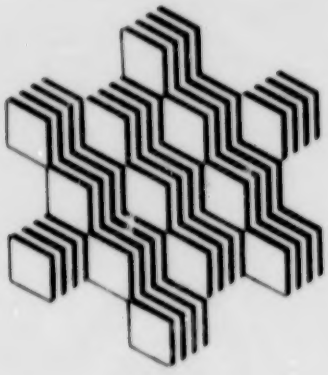
EDBQ 8570949

16 – 1086

GUIDE PÉDAGOGIQUE

·Préscolaire

L'ENFANT DE LA MATERNELLE AU MOMENT DU PASSAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE:
PROPOSITION D'ÉLÉMENTS PÉDAGOGIQUES



Québec

EDUQ 8570949

L'ENFANT DE LA MATERNELLE AU MOMENT DU PASSAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE: PROPOSITION D'ÉLÉMENTS PÉDAGOGIQUES

Direction générale du développement pédagogique
Direction de la formation générale

Ce guide a été conçu par:

Bibiane d'Anjou
Professeur à l'université
de Montréal

et

Marleine Lavoie
Enseignante en première année
à la Commission scolaire de Sherbrooke

avec la collaboration de

Michèlle Caya
Conseillère pédagogique au
préscolaire à la Commission des écoles
catholiques de Montréal

Approuvé par les Comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
les 24 août et 21 septembre 1984

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1985

ISBN 2 – 550 – 07738 – 5

Dépôt légal - deuxième trimestre 1985

TABLE DES MATIÈRES

Pages

Introduction 1

PREMIÈRE PARTIE
La compréhension du passage

1. Le passage défini comme un moment particulier 7
2. Le moment du passage défini comme un moment d'une grande complexité 7
3. Le passage défini comme un moment dont la durée est variable 8
4. Le passage, un moment où il est important d'être attentif 8
5. Le passage défini comme un long processus d'apprentissage 9
6. Le passage défini comme un moment de grande sensibilité mais non pas de fragilité 10
7. La conséquence du passage: devenir un écolier 12

DEUXIÈME PARTIE
Les enfants au moment du passage

1. Des enfants en voie de passage: leur parole 15
2. Six profils d'enfants en voie de passage: Catherine, Mathieu, Nicolas, Sarah, Olivier, Stéphanie 15
3. Ce que nous apprennent les enfants en voie de passage: 31
   a) leurs besoins prioritaires ne sont pas ceux auxquels on s'attendrait; 31
   b) leurs modes adaptatifs au moment du passage sont particuliers; 40
   c) leurs habiletés individuelles varient grandement 41

Conclusion 46

TROISIÈME PARTIE
Une approche pédagogique appropriée pour le moment du passage

Introduction 49

1. S'adapter à un nouveau milieu à un nouveau cadre 49

1.1 D'un milieu à l'autre et d'un programme à l'autre 49

1.1.1 les objectifs de la maternelle 49

1.1.2 les objectifs de la première année 50

1.2 Les modalités du déroulement du passage 52

1.2.1 des dimensions nouvelles 52

1.2.2 un déroulement unique à chaque enfant 52

1.2.3 des aspects communs à plusieurs enfants 52

2. Propositions d'éléments pédagogiques pour un passage en douceur 53

2.1 une pédagogie qui s'amorce à la maternelle 53

2.2 une pédagogie qui se poursuit dans la famille 56

2.3 une pédagogie qui se parachève en première année 57

3. Les moments pédagogiques de l'intervention au moment du passage 59

3.1 l'accueil 59

3.2 la consolidation 60

3.3 l'initiation 61

4. Les outils pédagogiques appropriés au moment du passage 63

— La pertinence d'une observation directe 63

observer pourquoi? 64

observer: quoi et comment? 65

observer sans évaluer 67

— Un outil fonctionnel et flexible: le journal de bord 70

— Un outil vivant: les éducateurs 71

les parents 71

les éducateurs-enseignants 72

5. La démarche auto-évaluative 72

6. L'évaluation au moment précis du passage 73

l'information aux parents 73

PROLOGUE 74

BIBLIOGRAPHIE 77

ANNEXES 83

RESSOURCES 95

INTRODUCTION

Tous les enfants, entre l'âge de 5 à 7 ans, sont appelés à effectuer ce grand pas que l'on appelle communément «le passage» de la maternelle à la première année de l'école primaire. Ce pas représente, dans la vie du jeune enfant, la première étape d'une conquête qu'il mettra plusieurs années à réaliser et au cours de laquelle son enfance prendra fin. Ce guide intitulé *«l'enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire»* articule tous ces pas que l'enfant risquera entre la fin de la maternelle et le début de la première année et propose de les accompagner à l'aide d'une pédagogie appropriée à ce grand moment.

Ce Guide est proposé comme un instrument à l'aide duquel, au moment du passage, les intervenants se sentiront libres d'explorer, d'inventer ou de redécouvrir leur propre expérience avec des enfants en voie de passage, et ce, depuis la maternelle jusqu'au début de la première année. La démarche pédagogique articulée de même que le matériel présenté, soit sous la forme de tableaux, soit sous la forme d'annexes, a pour but premier de sensibiliser les intervenants à une compréhension de la complexité de certains phénomènes qui coïncident avec ce moment de traversée qu'on appelle «le passage de la maternelle à la première année».

Dans des termes renouvelés, ce Guide reprend quelques-uns des thèmes que plusieurs auteurs ont traités. Les notions de transition, d'adaptation et de préparation recouvrent en effet des réalités de la vie scolaire qui ont plus d'une fois été associées au moment du passage. Ce Guide aborde aussi des thèmes qui ont fait l'objet d'un peu moins d'attention comme c'est le cas, par exemple, des grandes variations retrouvées dans les rythmes d'adaptation et dans les compétences sociales que l'on observe chez les enfants entre 5 et 7 ans. À cette fin, les portraits d'enfants au moment précis où ils avaient effectué ce passage ont été introduits.

La grande particularité du Guide vient du fait qu'il cherche à introduire de façon dynamique les faits et gestes d'enfants qui, à travers des comportements plus ou moins réussis, mettent de nombreux efforts pour traverser ce moment de transition et ensuite s'adapter à cette situation nouvelle qu'est la vie scolaire.

Avant tout, il s'agit de répondre à certaines questions bien concrètes qui surgissent dès le moment où l'enfant se prépare à quitter la maternelle. Qu'est ce que sera le moment de passage? Quels changements se manifesteront à ce moment? Sur qui et sur quoi, à ce moment, l'enfant s'appuie-t-il? Comment reconnaît-on qu'il est en transition? Comment, en termes dynamiques et concrets, se déroule ce passage? Comment les enfants, leurs parents, leurs éducateurs et éducatrices traversent-ils ce moment précis du passage? Peut-on penser à une pédagogie d'accompagnement pour ce moment?

C'est dans cet esprit et pour répondre à ces questions spécifiques que le Guide propose d'abord une compréhension renouvelée de ce moment du passage, en faisant un bref retour historique sur les différentes conceptions qui ont été développées à cet effet et qui expliquent les diverses approches pédagogiques adoptées. Vient ensuite une proposition concrète de compréhension du moment du passage, proposition inspirée de ce que l'observation d'enfants entre 5 et 7 ans, au moment de l'entrée à l'école a laissé entrevoir. Le Guide propose ensuite d'aborder la transition comme un processus global d'adaptation qui, à partir d'illustrations concrètes peut être observé, à travers les grandes variations des comportements qu'offrent les 5 à 7 ans. Ce sont des portraits d'enfants bien vivants, en pleine adaptation, qui serviront de données indicatives pour aborder la compréhension des enfants, au moment du passage et une approche pédagogique concrète pour ces moments. Les éléments-clés serviront de guide aux intervenants dans l'élaboration de leur propre pédagogie d'accompagnement.

Ce Guide est quelque peu différent des autres guides préscolaires destinés à favoriser l'application de la pédagogie proposée dans *le Programme d'Éducation Préscolaire (1981)*. Il ne comporte pas de répertoire d'activités ou d'exercices, pas plus qu'il ne privilégie un modèle pédagogique particulier. Il n'exclut cependant pas l'utilisation des outils et des idées que les autres guides proposent plus spécifiquement lorsque ceux-ci abordent précisément les moments qui coïncident avec la fin de la maternelle.

L'ultime but de ce Guide sur le passage est de stimuler et de soutenir l'intérêt de ceux qui désirent favoriser un heureux passage de la petite enfance à l'enfance, par une meilleure compréhension des phénomènes accompagnant ce moment et par une meilleure utilisation de tous les efforts que manifestent les enfants pour témoigner, à leur façon, de leur intention de s'adapter à l'école. Ils y trouveront peut-être la justification nécessaire pour inventer la pédagogie du «moment transitionnel» que l'on pourrait définir aussi comme un moratoire faisant place au déséquilibre temporaire que suscite «la traversée» de la vie en maternelle à celle de la vie à l'école.

L'intention de ce Guide n'est pas d'ajouter aux pressions du début de l'année scolaire en proposant des exigences d'un nouveau type. Au contraire, le Guide se veut un instrument de réflexion et de communication pour tous les intervenants qui, par la force des événements, se retrouvent dans la vie des enfants dans ces moments importants de transition. Les éducatrices-enseignantes de la maternelle, celles de la première année de même que les parents devraient y retrouver des idées stimulantes.

Réalisé en trois parties, ce Guide vise trois objectifs. Un premier consiste à faire connaître les enfants de 5 à 7 ans à travers les traits qui leur sont personnels et ceux qui sont communs à leur groupe d'âge, au moment du passage. Un deuxième objectif est de faire saisir comment les enfants s'organisent au moment du passage; les mécanismes qu'ils développent, les opérations qu'ils multiplient sont autant de manifestations du processus global du passage. Enfin, le troisième objectif est de proposer aux adultes les éléments concrets d'une pédagogie transitionnelle avec laquelle, des interventions appropriées se dessineront. Les efforts très grands que les enfants consacrent, chacun à leur façon, à développer des modes adaptatifs plus adéquats seront ainsi non seulement reconnus, mais promus.

PREMIÈRE PARTIE
LA COMPRÉHENSION DU PASSAGE

1. Le passage défini comme un moment particulier
2. Le passage défini comme un moment d'une grande complexité
3. Le passage défini comme un moment dont la durée est variable
4. Le passage, un moment où il est important d'être attentif
5. Le passage défini comme un long processus d'apprentissage
6. Le passage défini comme un moment de sensibilité mais non de fragilité
7. La conséquence du passage: devenir un écolier

Pour peu que l'on retourne en arrière dans les traditions scolaires du Québec, il est intéressant de constater à quel point le moment du passage a fait l'objet d'interventions diversifiées auprès des enfants de quatre et cinq ans. En effet, même si le mouvement à l'effet de créer des écoles maternelles s'est amorcé au Québec dès 1912, mouvement qui s'est intensifié pour donner lieu à la création d'un système éducatif intégré à l'école vers 1960, la préoccupation véritable autour du moment du passage à l'école a mis un long moment à s'imposer tant chez les éducateurs que chez les parents. Entre temps se sont implantées à travers les structures institutionnelles du secteur privé, vers les années "40, les écoles dites «préparatoires» dans lesquelles les personnes «dont les qualifications sont inconnues» axaient l'intervention pédagogique sur la préparation à l'école. Conscients des efforts qui allaient être demandés aux enfants à l'école, ces éducateurs proposaient aux enfants des apprentissages intensifs menant à la maîtrise de certaines notions reprises par l'école. Les habiletés liées à la lecture, à l'écriture et au calcul, de même que celles qui sont associées au langage, à la mémoire et à la dextérité manuelle remplissaient l'horaire quotidien d'un programme défini à l'avance et rigoureusement respecté.

Cependant, sous la pression d'un mouvement parallèle qui prend de la force, cette approche «préparatoire» à l'école sera contestée et fera l'objet d'une révision au niveau institutionnel public (l'ACJE)[1]. Ce mouvement sera, en quelque sorte, appuyé par des recommandations gouvernementales visant à revoir tout le système scolaire québécois; mandatés à cet effet les commissaires-auteurs du Rapport Parent proposent entre les années "63 et "66 l'implantation d'une pédagogie propre à favoriser l'utilisation, par les enfants, du moment de transition entre la maison et l'école. S'appuyant sur certains rapports québécois et américains, de même que sur des travaux de recherche importants réalisés auprès des jeunes enfants par certains auteurs américains dont Gesell, et par certains auteurs européens dont Maria Montessori, Ovide Decroly et Jean Piaget, les commissaires proposent que soit reconnu à l'enfant le droit de suivre son rythme de maturation et sa capacité de comprendre son nouvel environnement humain et social. Pour la première fois, il est proposé que le choc de l'adaptation ne soit pas évité à l'enfant, mais plutôt qu'il fasse l'objet d'une pédagogie appropriée à la transition. La maternelle, dont la fréquentation n'est pas obligatoire, devient de façon institutionnelle ce lieu de transition.

Cette innovation ne règle cependant que partiellement le problème de l'adaptation initiale à l'école qui continuera de faire l'objet d'un débat de fond, surtout avec l'apparition dans les écoles de mesures désignées sous le nom de «tests préparatoires»; ces tests d'aptitude à l'école (readiness) seront à nouveau l'occasion de nouvelles remises en question de la part des gouvernants, des enseignants des niveaux préscolaire et primaire de même que des parents. La rigueur attachée à ces nouvelles mesures n'arrivera pas à combler les problèmes que soulève le passage à l'école.

Le contexte des années "70 et "80 au Québec viendra rendre la situation encore plus complexe. En effet, l'environnement social de l'enfant s'élargit; la maison et la maternelle ne seront plus les seuls milieux de vie sociale et collective. L'enfant très jeune se verra lancé dans un processus de socialisation qui prendra les formes les plus diversifiées; la garderie, entre autres, constituera un milieu institutionnel d'importance pour la stimulation et la socialisation précoces. De plus, les groupes de jeux, les initiatives municipales de loisirs pour les très jeunes enfants, les émissions télévisées, les ludothèques, les programmes d'été dans les parcs, les coopératives éducatives pour parents et enfants deviendront autant d'occasions pour les enfants d'aborder la vie en société. À cause du contexte ludique et social dans lequel seront implantées ces initiatives, la maternelle, par comparaison, sera perçue comme milieu «scolaire» alors que les autres milieux dont les objectifs sont moins uniformes seront désignés péjorativement comme étant ceux où l'enfant «joue» et «s'amuse» dans un monde sécuritaire.

Ce n'est vraiment qu'avec le geste officiel que pose le ministère de l'Éducation en 1981 que le rôle et la fonction de la maternelle sont redéfinis. Dans le *Programme d'éducation préscolaire* que l'on a appelé le

1 Association Canadienne des jardiniers d'enfants. Mémoire présenté à la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, 10 juillet 1962.

«nouveau» programme de la maternelle, la consolidation du développement de l'enfant de 5 ans constitue en soi l'objectif de finalisation des années préscolaires; l'enfant est invité à vivre de façon harmonieuse et ainsi à se préparer à l'école. Le moment du passage y est traité mais plutôt sous la forme d'une amorce indirecte de la «traversée» qui est en vue; le moment du «passage» coïncide alors avec ce moment où l'expérience de la maternelle s'achève.

Le respect des différences individuelles des enfants devient un thème central de préoccupation; pour cette raison, le programme préscolaire a parfois été perçu comme étant contradictoire avec les nombreuses demandes de normalisation des comportements qui viendront avec l'école primaire. La réalité est cependant tout autre si l'on s'arrête à regarder et à comprendre les enfants de cinq ans; en effet, il est très intéressant d'observer à quel point la souplesse des normes que l'enfant exige en début de maternelle n'a plus d'attrait pour lui lorsque, quelques mois plus tard, dans une démarche personnelle de socialisation, l'enfant se créera des normes rigides. Il s'agit alors de changements qui correspondent à ses besoins internes et non à des exigences auxquelles il doit s'accommoder passivement.

Le contexte de recherche des années qui ont précédé '80 est riche de données sur les enfants; les études psychologiques nombreuses, parmi lesquelles les travaux de Piaget en Suisse, de Kagan aux États-Unis, de Susan Isaacs en Angleterre et de Bianca Zazzo en France font ressortir les caractéristiques spécifiques des enfants de cinq ans; avec ces travaux, nous apprenons aussi que ces caractéristiques changeront rapidement au moment où ceux-ci franchiront les années qui suivent.

Certains pays, à la lumière de ces nombreux travaux, sont allés jusqu'à repenser les structures institutionnelles établies et ont proposé des «structures d'accueil» dites de liaison et de continuité entre les niveaux préscolaire et primaire. À titre d'exemples, l'implantation du projet «fluidité» dans les écoles primaires de Genève, en Suisse, à la fin des années '70, celle de l'«Infant School», avec triple admissions annuelles en première année, suite au Rapport Plowden (1967) au Royaume-Uni chevauchent avec un projet qui s'amorce présentement en France à l'effet de «désenclaver» les classes de maternelle de même que celles des premières années de l'école primaire[1]. L'idée de continuité, par opposition à celle de séparation et de rupture, est introduite.

La compréhension renouvelée du passage de la maternelle à la première année semble s'imposer; d'une part, l'on reconnaît le caractère de diversité et d'unicité des rythmes adaptatifs des enfants à cette période et, d'autre part, le caractère de standardisation des demandes de l'école primaire est à la base d'une problématique renouvelée dans laquelle la réconciliation des enfants avec l'école est jugée difficile mais nécessaire. Il s'ensuit que la compréhension que l'on est à développer présentement ne vise plus tellement à favoriser la préparation de l'enfant à des difficultés en les lui faisant anticiper; bien au contraire, il est souhaité que l'enfant apprenne à tirer profit des difficultés qu'il doit traverser, qu'il s'y adapte, y trouvant là l'occasion d'acquérir des habiletés nouvelles et de se développer.

Au Québec, à la même époque, des orientations nouvelles prennent forme; différentes propositions nées des travaux de recherche plus récents traduisent à la fois l'intérêt, mais aussi l'hésitation, à adopter un modèle de pédagogie transitionnelle en faveur d'un autre; il est intéressant de regarder comment sont articulées ces diverses réalisations depuis 1970. Parmi celles-ci notons le courant de l'approche *compensatoire* (Opération Renouveau à la C.E.C.M., 1971-74), celui de l'approche *préparatoire* (C.S. Sault-St-Louis, 1976), l'approche *continuité* à la Commission scolaire de Shawinigan (1980-81) dans lesquelles tous reconnaissent la nécessité de favoriser des relations plus étroites entre les niveaux préscolaire et primaire. Des résultats probants en terme d'échanges pédagogiques entre les niveaux primaire et secondaire renforcent d'ailleurs une plus grande vigilance face au moment du passage.

1 CRESAS. Le terme «désenclavé» est utilisé pour faire opposition à l'hermétisme qui caractérise les différentes classes au niveau primaire.

1. LE PASSAGE DÉFINI COMME UN MOMENT PARTICULIER

Le terme «passage», terme-clé qui sera utilisé dans ce Guide, sert à désigner le moment de transition entre la maternelle et la première année; le terme est emprunté à un vocabulaire qui n'a rien de scolaire. Le terme «passage» évoque en effet l'idée d'une traversée dont la durée est brève; il évoque également l'idée de «passer d'un lieu à un autre, d'une rive à une autre». Les deux sens du terme impliquent la dynamique d'une action lente à laquelle est attachée la perspective d'un changement prévisible mais pas nécessairement connu. Le moment du «passage» marque, pour celui qui le vit, un moment actif dans lequel toute sa personne et son expérience sont profondément engagées; pour l'enfant il s'agit d'un moment de grande vulnérabilité. Le caractère d'irréversibilité du passage commande une grande attention; la durée est courte, l'intensité très grande et l'impact sur le développement global d'un caractère unique. C'est un moment de la vie qui ne reviendra plus, donc un temps qu'il faut prendre pendant qu'il passe.

Au Québec, nous l'avons déjà souligné, ce moment de passage coïncide non seulement avec des changements marqués des caractéristiques propres au développement de l'enfant qui a entre 5 et 7 ans, mais il coïncide aussi avec une transition institutionnelle, celle de la maternelle à la première année de l'école primaire. Et, comme partout ailleurs, ce sont les normes d'admission à l'école primaire qui déterminent l'âge du passage à l'école; la présence de telles normes influence beaucoup la nature des normes de comportements souhaités pour l'enfant de cet âge. En effet, la croissance, les habiletés motrices, le fonctionnement de la pensée, les compétences d'expression, d'action et de socialisation constituent autant de dimensions qui prendront une forme nouvelle qu'on demande à l'enfant de manipuler alors qu'il en est à les explorer et à apprendre à les maîtriser.

On ne saurait donc sous-estimer ce moment de «passage» qui, pour l'enfant, coïncide avec des transformations très importantes. L'intensité qu'il met à vivre ce moment est indescriptible; en effet, en très peu de temps, il doit apprendre à maîtriser un nombre considérable de tâches et seul il doit assumer le fait que chacune des compétences liées à ces tâches préjuge de son devenir à l'école. Il n'est pas inutile de rappeler que ce ne sera cependant que sur une période de plusieurs années qu'il arrivera à maîtriser cet ensemble d'exigences. La difficulté des premiers moments associée au passage ne fait qu'accentuer la nécessité d'y voir là le début d'un nouveau parcours qu'il mettra du temps à connaître et à maîtriser. Vu dans toute sa dimension sociale, le moment du passage annonce à l'enfant que sa petite enfance prend fin.

Dans ce Guide, le terme «passage» est utilisé exclusivement pour désigner le ou les moments transitionnels qui marquent la traversée du préscolaire au primaire. Pour la majorité des enfants, ce passage d'une rive à l'autre sera celui qui marque la fin de la maternelle et le début de la première année. Même si dans le contexte québécois il arrive que le terme soit utilisé pour référer au passage de la garderie à la maternelle, la nature de ces dits moments de passage ne doit pas être confondue avec celui qui caractérise le passage de la maternelle à l'école. Dans ce Guide c'est exclusivement de ce dernier type de passage dont il sera question; il affecte la vie de 98% des enfants de six ans qui se retrouvent dans les maternelles québécoises.

2. LE PASSAGE DÉFINI COMME UN MOMENT D'UNE GRANDE COMPLEXITÉ

Pour l'enfant qui le vit, le moment du passage représente une double exigence; il doit associer à ses changements personnels un changement institutionnel d'importance. En effet, passer de la maternelle à la première année signifie s'engager dans un nombre d'opérations parfois conflictuelles qui s'enclenchent toutes au même moment. Cette série d'opérations qui caractérisent le fonctionnement global de l'enfant affectent toutes les dimensions de son développement moteur, cognitif, affectif et social; elles se produisent selon un ordre et un rythme bien caractéristiques. La voie qu'emprunte ce fonctionnement n'est pas nécessairement simple et directe; les essais, les progrès et les régressions s'y entremêlent. Cette grande activité normale de l'adaptation à des conditions nouvelles suscite des comportements qui ne semblent pas, de prime abord, très organisés. En effet, l'adaptation au changement est un processus interne qui permet à l'enfant d'intégrer toutes les nouvelles infor-

mations qui lui parviennent autant de sa personne que du milieu qui l'entoure. Tout en évoluant suffisamment pour s'adapter à un nouvel état d'équilibre, l'enfant oscille ou chevauche entre ce qu'il maîtrise déjà et ce qu'il doit apprendre. Cette situation de changement, en principe, devrait devenir une occasion nouvelle de croissance puisque l'enfant, dans des conditions dites normales, aspire à l'expérience nouvelle. Il veut du «nouveau» au point même d'escamoter l'approfondissement de certaines expériences; très souvent, il se montre indépendant et curieux, et parfois il fait preuve d'initiative (qu'on pense à ceux qui se sont coupé les cheveux au ras de la tête, en cachette). Il peut faire la preuve du fait qu'il a appris à exprimer ses besoins d'une façon plus adéquate en parlant, plutôt qu'en criant, en pleurant ou en manipulant; il est même venu à bout de surmonter certaines de ses peurs. L'enfant, le plus souvent, à moins qu'il n'ait pas eu un développement normal, est organisé pour s'adapter à une nouvelle situation et il le fera parfois au point de s'épuiser; l'adulte est là pour le ramener à ses propres moyens, à ceux qu'il possède ou à ceux qu'il doit développer. Encore faut-il que ces moyens paraissent compatibles et utiles à l'enfant. L'enfant change, parfois au prix d'efforts pénibles et soutenus, parce qu'il sent ce changement profitable pour lui. Une situation de changement peut même devenir une situation intéressante et elle n'est pas forcément menaçante. L'enfant qui est le plus susceptible de vivre des changements de manière harmonieuse est celui qui, à l'aide de ces transformations, développe le sentiment d'une compétence élargie.

Le passage coïncide donc, redisons-le, avec cette grande opération de transformation et de réorganisation dans la réalité quotidienne; elle est très complexe à cause de la grande diversité des rythmes des enfants et de leur expérience antérieure. Les opérations qui seront enclenchées seront très diversifiées, la perception des difficultés nouvelles variera avec chaque enfant et occasionnera une multitude d'adaptations différentes; cette diversité persistera tant que les enfants n'auront pas atteint, comme groupe, un niveau commun d'adaptation.

3. LE PASSAGE DÉFINI COMME UN MOMENT DONT LA DURÉE EST VARIABLE

Même s'il est certain que ce niveau d'équilibre commun ne peut être atteint dans les huit à dix premières semaines qui coïncident avec le moment du passage à l'école, il demeure intéressant de le regarder comme un moment transitoire intensif au cours duquel les opérations d'adaptation peuvent être enclenchées et même observées attentivement sans qu'elles n'aient à être évaluées en fonction de performances spécifiques.

Dans l'esprit de ce guide, ces huit à dix premières semaines pourraient être comprises comme étant une période transitoire que, d'une part, l'enfant se donne pour se sentir lui-même et se voir changer dans un nouveau milieu; d'autre part, c'est aussi un moment que l'éducatrice-enseignante se donne pour observer et comprendre les voies que l'enfant emprunte pour accepter de changer et trouver plaisir au climat de ce nouveau milieu qui porte de nouvelles exigences.

Pour certains enfants, dix semaines constituent une marge de manoeuvre amplement suffisante, pour d'autres c'est beaucoup trop court.

4. LE PASSAGE, UN MOMENT OÙ IL EST IMPORTANT D'ÊTRE ATTENTIF

Pour l'adulte qui observe ce moment de transition, il est à même de constater cette séquence d'opérations au cours desquelles l'enfant, par ses comportements, lui manifeste qui il est. Les contradictions que l'adulte y décèle peuvent être comprises comme des manifestations d'effort, des tentatives d'organisation qui sont, en fait, à l'image du processus global que l'enfant emprunte pour s'adapter. L'adulte peut en profiter pour voir comment chaque situation nouvelle déclenche chez l'enfant des comportements qui se répètent ou qui se modifient graduellement. En d'autres termes, c'est la forme que prend l'adaptation de l'enfant qui doit être observée; l'adulte devient le témoin privilégié des traits et habiletés spécifiques à chaque enfant, à ce moment.

L'adulte peut également consacrer ce moment à observer comment l'enfant réagit à ce qu'il lui propose; les variations observées dans les comportements en disent aussi long sur la façon dont une situation nouvelle a été proposée à l'enfant que sur la réponse observable que donne l'enfant.

Alors que l'adaptation proposée à la maternelle se fait selon certaines directions bien précises que tentent de respecter les objectifs du programme préscolaire, l'adaptation à la première année ne se fera pas nécessairement selon un modèle prévu, non seulement à cause du caractère du programme mais à cause des changements que l'enfant subit et de la nature inédite des conditions de l'environnement. Une chose est certaine, l'enfant tentera de préserver son intégrité et l'image qu'il a de lui-même. Même devant un problème qui nous paraît à nous, adultes, fort simple à résoudre, l'enfant choisira une forme adaptative qui sera celle qu'il croit la meilleure pour lui. Alors que l'école tend à définir l'adaptation par la maîtrise de certaines habiletés bien définies, l'enfant lui, se centrera sur l'acquisition des habiletés qui lui vaudront le plus de gains immédiats. La popularité et l'acceptation par le groupe d'enfants constituent, à ses yeux, des gains plus importants que ceux que procurent l'excitation de savoir lire, de savoir compter, d'être autonome, du moins au moment où il est à vivre la transition. Cela occasionne, parfois, chez les enfants des comportements pour le moins étonnants. Ainsi, dans une étude faite récemment en Suède auprès d'écoliers de première année, dans dix écoles régulières au moment du passage de la maternelle à la première année, on a constaté, non sans étonnement, à quel point la perception que l'enfant a de sa propre image prête à des modifications importantes, rapides et inattendues, phénomène que l'on ne retrouvera pas, de façon aussi marquée, durant les années préscolaires ni durant les autres années du primaire. Dans un autre étude publiée par le ministère de l'Éducation en Ontario (1979) il ressort que les enseignants et les parents des enfants qui font leur entrée à l'école primaire «tolèrent» que, à la maternelle, certaines habiletés ne soient pas acquises mais que leurs attentes, face à ces mêmes habiletés, lors de l'entrée à l'école, se font beaucoup plus pressantes. Enfin, dans une autre étude récente faite au Québec auprès d'une population restreinte d'enfants entrant en première année, les faits observés sont à l'effet, qu'au moment du passage, l'enfant est plus préoccupé par l'image sociale qu'il projette que par tout autre forme de préoccupation y compris celle de connaître ou d'apprendre.

La nécessité d'être attentif au moment du passage tient au fait que la complexité du processus du passage est liée à un moment où l'enfant est presque totalement remis en question; en effet, l'équilibre acquis jusqu'ici par l'enfant est un équilibre qu'il doit perdre et retrouver rapidement. Toutes les personnes qui font partie de son milieu à ce moment de sa vie sont, en quelque sorte, elles aussi, mobilisées par ce processus qu'il est difficile de suivre; l'attention au processus rend plus aisée la connaissance des moments où des nouveaux phénomènes s'amorcent ou s'achèvent.

5. LE PASSAGE DÉFINI COMME UN LONG PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Erik Erikson, un psychanalyste moderne, est probablement celui qui a le mieux décrit la dynamique «douloureuse» qui sous-tend tout ce passage de la maternelle à l'école primaire. En des termes qu'il a définis sous la forme d'une «crise que l'enfant doit résoudre pour la dépasser et l'intégrer,» il rappelle que la finalisation de la crise propre aux cinq - six ans, crise marquée par la présence de pôles dualistes, «l'initiative et la culpabilité», n'est pas encore achevée ni vraiment résolue au moment où l'enfant entre à l'école. Mais voilà que l'école demande de résoudre un nouveau problème associé à la nécessité sociale de devenir un être productif. La résolution de cette crise antérieure qu'il n'a pas nécessairement résolue à la maternelle fait place à une nouvelle crise, la crise «d'industrie» que l'enfant mettra six ans à résoudre; ces six ans coïncident avec la durée de l'école primaire. Le terme «industrie» (industry) est utilisé par Erikson pour désigner ce moment très intense pendant lequel l'enfant centrera toute son énergie dans le «faire», le «transformer» le «produire» et le «réaliser». En d'autres termes l'enfant de six ou sept ans est décrit comme étant un fabricant de «réalités» par opposition à l'enfant de quatre et cinq ans qui fabrique des «rêves». Le passage, c'est le prix exigé de l'enfant pour construire l'acquisition de sa propre compétence, l'acquisition de sa maîtrise sur la réalité, la capacité d'agir sur son environnement et de traduire

en termes concrets sa capacité de produire et dire sa place parmi les grands.

Alors que les adultes ont tendance à voir dans l'enfant de six et sept un enfant au ralenti, si on le compare aux âges précédents, il y a lieu de s'arrêter quelques moments devant la complexité des processus et des habiletés qui permettront à l'enfant de découvrir, de généraliser, de reproduire, de communiquer, de résoudre, de produire. C'est en effet au cours de ces six années qu'il découvrira les lois de la logique, qu'il se familiarisera avec les règles et consignes, qu'il apprendra à s'associer à des pairs pour se prouver à lui-même qu'il est dans la bonne voie, qu'il découvrira la valeur et l'intérêt des «codes» qu'il est convenu de maîtriser si l'on veut lire, écrire, compter et calculer. Enfin, c'est au cours de ces six années que la magie du rêve fera place au pouvoir d'agir sur sa propre réalité; plus ce pouvoir s'accroîtra sous le signe de sa compétence, plus grande sera la capacité d'objectiver la réalité qui se démythifiera peu à peu. Enfin, sur le seul plan de sa croissance, l'enfant mettra six ans à renouveler ses dents de lait, à bâtir ses muscles, à apprendre à les utiliser avec précision afin de diriger ses propres mouvements.

Même si l'école n'occupe qu'une partie du temps que l'enfant met à résoudre la crise d'industrie dans notre culture où la fréquentation scolaire est obligatoire, elle occupe une place très importante dans sa vie. Elle est la clé officielle de son entrée dans une société où les adultes ont sur lui «tous les droits et font ce qu'ils veulent!». C'est en ce sens d'ailleurs que la connaissance et la maîtrise des normes l'intéressent. Loin d'aller à l'encontre de son développement, l'école primaire, avec ses normes et ses contraintes, le force à entrer de plein pied dans un monde «normalisé» et réaliste auquel il veut accéder pour en comprendre et en maîtriser les exigences.

6. LE PASSAGE DÉFINI COMME UN MOMENT DE SENSIBILITÉ MAIS NON DE FRAGILITÉ

Dès le début du siècle, Maria Montessori et Frédéric Froebel, deux éducateurs européens bien connus, avaient attiré l'attention sur l'importance des années préscolaires, les années dites «sensibles» dans le développement du jeune enfant. J.J. Rousseau, qui les avait précédés, allait même proposer que «le jeu» et «les jeux» alimentent l'intervention éducative et facilitent l'activité d'adaptation de l'enfant. Reprenant le même thème fondamental, Ovide Decroly, un belge, pousse encore plus loin cette intervention en proposant une pédagogie où l'on est «attentif» à l'enfant, à son rythme, aux cycles auxquels son développement obéit, et enfin à sa sensibilité qui ne demande qu'à être utilisée. Viendra ensuite Jean Piaget qui, reprenant les préoccupations de son maître Claparède, s'intéressera au phénomène de la maturation et identifiera des stades propres au développement cognitif; il articulera les bases mêmes de ce que plus tard nous appellerons (en l'empruntant à Claparède) une pédagogie «fonctionnelle» c'est-à-dire, une pédagogie favorisant l'adaptation.

Grâce à l'importante contribution de ces éducateurs-chercheurs, la reconnaissance de ce qu'est l'enfant, de ce qui le caractérise plus spécifiquement à certains moments de son développement devient acquise. Les bases d'une pédagogie qui tienne compte de l'enfant, mais aussi de toute la réalité sociale à laquelle il doit progressivement s'adapter, sont solidement établies; il ne reste aux éducateurs qu'à les comprendre et à les concrétiser.

Le terme «sensible», que la doctoresse Montessori utilise pour décrire la période préscolaire, vise surtout à faire reconnaître l'importance des sens dans les processus de connaissance chez l'enfant. C'est ce même thème que Piaget a exploré beaucoup plus profondément encore en proposant, parmi les stades de développement, un stade qui n'est que «vie des sens» et motricité.

Aujourd'hui, le terme «sensible» est souvent utilisé pour désigner le caractère de grande réceptivité qui caractérise le jeune enfant de même que sa grande susceptibilité à toute forme d'influence et de stimulation; on parle du jeune enfant comme d'une «cire molle» où la moindre de ses sensations ou perceptions s'imprime pour former, avec ce qui est déjà là, une nouvelle expérience. La sensibilité réfère également à la capacité non censurée qu'a l'enfant de transformer les formes, d'inventer des couleurs, de résoudre par l'imaginaire ce qui ne peut l'être par les éléments d'une réalité concrète qu'il maîtrise d'ailleurs mal. La magie à l'aide de laquelle il transforme et utilise les mots ne

lui est pas exclusive; il prête aux propos des adultes cette même valeur magique qui fait que la réalité est ce qu'on la dit, ce qu'on la décrit. Cette période de grande sensibilité fait de lui un «croyant» inimaginable du rêve éveillé; avec le passage, ce «croyant sans borne» devient le «questionneur» sans limites.

C'est ainsi, par exemple, que les monstres qui, jusque là l'habitaient sous la forme d'animaux tout-puissants, prendront des formes plus proches de la réalité. Plus ou moins capable de se distancier d'une réalité que, jusqu'à maintenant, il se créait au besoin, il «apprivoisera»[1] peu à peu le monde de la réalité qu'il se représentera concrètement et dont il deviendra de plus en plus conscient. Les grandes bottes magiques ne franchiront plus aussi allègrement les fossés, il lui faudra maintenant des ponts solides et son ambivalence à passer de ses bottes aux tabliers d'un pont, comme moyen d'accéder à la réalité, témoigne de l'effort énorme qui lui est demandé à l'occasion de cet affranchissement.

La sensibilité de l'enfant considérée sous l'angle d'une ambivalence à résoudre, associée à cette «crise» développementale dont nous parle Erik Erikson, devient une caractéristique faite de vulnérabilité et d'intensité. C'est à la fois un moment de libération, mais aussi un moment de séparation, un moment qui ressemble à ce que vivent les adultes quand les enfants grandissent, acquièrent de l'autonomie, de l'initiative, quand, en quelque sorte, ils s'affranchissent. L'attrait d'un monde nouveau est fascinant mais combien terrifiant surtout, si tout se met à changer en même temps.

Cet enfant sensible qui nous intéresse, celui qui se situe quelque part entre cinq et sept ans est un enfant qui renonce, qui se sépare d'un passé confortable (après tout il s'y était adapté!) en même temps que rien dans ce nouveau milieu n'est pour lui vraiment définitif. C'est un moment de passage.

Secrètement, lorsqu'il est seul avec lui-même, il se console à l'idée qu'il peut toujours faire marche arrière, retarder les changements. Parfois, il agit volontairement de cette façon en refusant de regarder la nouvelle réalité, refusant de faire l'effort de s'adapter. La situation pourrait être comparable à celle d'une personne qui refuse de faire son deuil de quelqu'un ou de quelque chose afin de prolonger la personne, plutôt que la mémoire qu'il doit s'en faire.

Cette sensibilité qui constitue une habileté extraordinaire à se laisser attirer par ce qui se présente, une habileté à désirer et à se laisser tenter par la réalité, une habileté à découvrir et à chercher un sens à tout ce qui est perçu comme du «neuf», cette même sensibilité suscite chez l'enfant de la réserve, de l'ambivalence et de l'hésitation.

En un mot, c'est cette grande sensibilité qui en fait un être de vulnérabilité c'est-à-dire, un être apte à se laisser influencer et même marquer par son environnement.

Pour des raisons assez faciles à comprendre, les notions de sensibilité et de vulnérabilité sont cependant confondues avec celle de la fragilité, et c'est là une grave erreur. En effet, dans les deux premières notions les êtres vibrent, captent, se laissent toucher par une réponse intense, alors que dans la fragilité les êtres courbent, cassent, pour enfin se laisser briser.

Or, on ne saurait dire d'un enfant, entre cinq et sept ans, à moins qu'il n'ait eu une histoire personnelle particulièrement difficile ou défavorable, qu'il est un être fragile. Au contraire, il maîtrise une instrumentation large avec laquelle il a appris à résoudre la plupart des problèmes qu'il a rencontrés. Si l'on parle de vulnérabilité c'est que, soudainement, l'instrumentation acquise doit prêter à des résolutions de problèmes qui, jusqu'ici, n'ont pas fait partie de son répertoire. C'est un peu comme si, au moment où il change entre cinq et sept ans, on l'équipait d'un radar dont il ne peut encore évaluer la puissance, l'utilité et la versatilité. Temporairement, le fait d'améliorer sa situation par de nouveaux gains le laisse démuni, vulnérable mais pas du tout fragile. Par exemple, si l'apprentissage de la rue, des habiletés qu'il faut développer face aux problèmes de la circulation et des règles de la sécurité, de la représentation des distances, de l'orientation de la maison par rapport au lieu où l'on se dirige n'est pas fait au moment où l'enfant franchit la route de l'école, le problème est de taille pour l'enfant entre cinq et sept ans.

(1) L'expression réfère à un terme qu'a utilisé Denise Beaudet (1983) dans une étude réalisée auprès d'enfants du niveau de la maternelle.

Ce problème risque d'envahir toute la réalité de l'enfant qui, au lieu de vivre le plaisir lié à la compétence de se déplacer seul, vivra le drame de se séparer de sa sécurité qu'il associera à sa famille plutôt qu'à lui-même. Les dimensions du problème sont pour lui, alors, très difficiles à démêler et à dissocier. Le climat pour apprendre les nouvelles compétences est du même coup assombri et angoissant.

Ce qu'il lui faut, c'est du temps pour explorer les possibilités de sa nouvelle instrumentation beaucoup plus complexe, puissante et nuancée que la première, mais une instrumentation qu'il connaît fort mal et dont il se représente difficilement les applications. Concrètement, le moment du passage est consacré à une opération importante, celle de se familiariser avec une nouvelle instrumentation, la sienne. Dépendamment du nombre et de la qualité de ses expériences antérieures, de son rythme de développement, de sa maturité, de son état général de santé, de la stabilité matérielle et émotive dont l'enfant jouit, dépendamment de l'initiative qu'on lui a accordée pour résoudre ses problèmes et de la confiance en lui-même qu'il a développée à cette occasion, on parlera de vulnérabilité, mais à des degrés fort différents d'un enfant à l'autre.

7. LA CONSÉQUENCE DU PASSAGE: DEVENIR UN ÉCOLIER

La grande joie de l'enfant qui est en transition, entre cinq et sept ans, c'est de devenir écolier; étymologiquement, cela signifie passer d'une petite maison à une plus grande maison. Devenir écolier, c'est cesser officiellement d'être associé «aux petits de la maternelle», c'est acquérir du statut dans une école et une cour de récréation. Être écolier, c'est prendre l'autobus scolaire avec les grands, c'est avoir un vrai sac d'école; c'est aussi finir de «prétendre qu'on y arrive» en participant aux gestes symboliques des activités de l'école. C'est maintenant avoir un cahier d'exercices, se coucher un peu plus tard, aller dormir chez des amis, prendre soin d'un plus jeune, faire les courses et se voir confier une somme importante de monnaie; c'est distinguer la valeur des sous, savoir si on en a plus ou moins que les autres en établissant des comparaisons. C'est aussi prendre seul l'autobus et le métro, c'est indiquer soi-même un film qu'on aimerait aller voir, c'est choisir ses livres à la bibliothèque sans vérifier auprès des parents.

Pour l'enfant c'est donc très important d'être un écolier mais la distance entre «l'être» avec toutes les gratifications et reconnaissances que ça procure et celle d'essayer de l'être alors qu'il a besoin de tous ces encouragements pour entretenir les efforts réalisés, est très grande. C'est d'ailleurs ce dont il sera question sous une forme très concrète dans les pages qui suivent.

DEUXIÈME PARTIE
LES ENFANTS AU MOMENT DU PASSAGE

1. Des enfants en voie de passage: leur parole

2. Six profils d'enfants en voie de passage: Catherine, Mathieu, Nicolas, Sarah, Olivier, Stéphanie.

3. Ce que nous apprennent les enfants en voie de passage

Conclusion

1. DES ENFANTS EN VOIE DE PASSAGE: LEUR PAROLE

Dans cette seconde partie du guide ce sont les enfants eux-mêmes qui nous introduisent au phénomène du passage.

Même si un nombre considérable d'enseignants et de parents évoquent aisément certains des événements particuliers qui ont caractérisé la façon dont les enfants ont franchi le cap de la maternelle et abordé l'école primaire, très peu parmi eux se sont arrêtés à en noter les moments ou à les consigner ailleurs que dans leur mémoire. La période qui marque la fin de la maternelle et celle qui annonce le début de l'école sont pourtant très significatives; il n'y a qu'à considérer la parole des enfants lorsqu'elle leur est donnée.

Dans un sondage maison mené auprès d'enfants de la maternelle et de la première année les enfants ont eux-mêmes pris soin de communiquer leurs anticipations, leurs appréhensions, leurs satisfactions et leurs déceptions. Rien de tel que leur propre parole pour susciter la réflexion.

Alors que les enfants de la maternelle communiquent ainsi leur vision de l'école:

«Toute la journée à l'école, ça va être long!»

«Je ne sais pas si je vais aimer cela être sur une table, toujours seule...»

«J'ai hâte de prendre l'autobus».

«J'ai hâte d'aller en première année pour savoir toutes mes lettres comme il faut»...

«Moi, j'ai pas hâte, parce qu'ici pendant la récréation, on peut se balancer...»

les enfants de la première année, rétrospectivement, regardent déjà en arrière:

«J'avais hâte d'être en première année pour ne plus me coucher (faire la sieste)...

«Je ne connaissais pas l'école, je ne savais pas où aller, je ne trouvais plus ma classe, je me perdais dans les corridors»...

«En maternelle, c'était facile, il y avait beaucoup de jeux, mais en première année, c'était plus difficile, je m'ennuyais des jeux»...

«J'avais hâte de faire des jeux de première année, car j'étais tanné des jeux de la maternelle, ici on peut jouer au ballon dehors».

Ces paroles, saisies au cours d'un échange avec une éducatrice connue, en disent long sur la diversité des perceptions auxquelles prête ce que l'on croit être «la» réalité de l'école primaire. Elles en disent long, surtout, sur la signification que prend ce moment pour les enfants, chacun dans ce qu'ils sont, et là où ils sont rendus.

Pour certains de ces enfants le moment du passage prend l'allure d'un grand «dérangement»; pour les uns c'est l'occasion de s'attaquer à un défi alors que pour les autres la vie continue, difficile peut-être, mais intéressante et invitante. Afin de sensibiliser davantage à ce moment, c'est à l'aide d'images bien concrètes d'enfants du même âge mis en situation de passage que sera mise en valeur la grande complexité que représente ce moment transitionnel.

2. SIX PROFILS D'ENFANTS EN VOIE DE PASSAGE (1)

Six enfants, Catherine, Mathieu, Nicolas, Sarah, Olivier et Stéphanie ont été observés dans le cadre de situations scolaires, au moment de leur entrée en première année. Les comportements et habiletés de chacun de ces enfants portent à croire qu'il y a autant de modes de passage qu'il y a d'enfants en voie d'adaptation à une vie nouvelle, la vie scolaire. Ces différences individuelles que l'on note abondamment au moment transitionnel vont s'atténuer au cours des huit ou dix semaines de la rentrée à l'école.

De façon plus élaborée, ces enfants nous parlent, comme ceux qui précèdent, de leurs appréhensions et de leurs satisfactions, de leur immense effort d'adaptation et de leur grande ambivalence à grandir.

(1) Descriptions extraites d'une étude réalisée en septembre et octobre 1980 par Marleine Lavoie dans le cadre d'un mémoire de M.A. (Université de Montréal).

Chacun des enfants recourt à un mode d'adaptation qui lui est très personnel; au risque d'allonger ce texte par la présentation de six profils d'enfants, la richesse du matériel apparaît comme une base importante de la compréhension de ce moment complexe qu'est le passage tant pour les enfants que pour les adultes éducateurs. C'est un peu grâce à ces portraits que l'on arrive à détecter ce qui, pour les enfants, est important au moment du passage, soit la vie avec les pairs et ses règles nouvelles.

Voici donc, un à un, ces enfants tels qu'ils se sont manifestés dans leurs comportements spontanés et tels qu'ils ont été recueillis par la plume d'une éducatrice qui les a dépeints, en vivant chaque jour auprès d'eux dans une classe de première année.

Catherine que l'entrée à l'école n'a presque pas dérangée semblait convaincue que rien n'allait changer.

Elle a cinq ans et onze mois et son adaptation à la maternelle semble avoir été normale. En y regardant de près, ses habiletés motrices rappellent beaucoup celles d'une maternelle inachevée. Sa motricité globale ne paraît pas maîtrisée lorsque, par exemple, elle exerce son équilibre en grimpant à genoux la poutre oblique à la période d'éducation physique. Sa motricité fine domine; son geste manuel demeure encore imprécis et lent dans les activités de précision. Lors de l'activité de poterie, ses mouvements avec le pinceau sont encore dispersés ici et là. Sa coordination manuelle est encore incertaine au moment où on l'observe effacer la cellophane sans la retenir de l'autre main.

Catherine se montre cependant intéressée à développer des habiletés auxquelles les agents scolaires prêtent attention; c'est donc avec une certaine «gaucherie» qu'elle explore les dimensions et exigences nouvelles de l'école. Ses comportements sont empreints d'une imitation presque rigide des comportements des autres; à travers ces comportements modèles elle semble apprendre à se conformer aux exigences de l'école primaire. Les exemples les plus frappants de ces comportements s'observent au moment où elle imite Sarah qui a de fortes habiletés manuelles. Sarah devient l'incarnation de la compétence dont Catherine doit faire preuve dans le détail de ses propres réalisations manuelles. Dans les situations de groupe, c'est sur Stéphanie que porte toute l'attention de Catherine; elle l'imite aveuglément, comme c'est le cas, par exemple au moment du vote lors du rassemblement des enfants, elle lèvera la main en même temps que Stéphanie sans trop connaître les enjeux du vote.

L'énergie que Catherine déploie pour se conformer au monde scolaire qu'elle connaît à peine lui crée cependant des ambiguïtés d'interprétation. Sa propre difficulté à s'adapter aux normes sociales la fait beaucoup fluctuer entre les deux images qu'elle a d'elle-même; par exemple, à un moment où elle partage une fantaisie avec l'adulte (celle d'avoir trouvé une poupée dans son lit à son réveil, en guise de cadeau de la fée des dents) elle s'interrompt brusquement lorsqu'un garçon s'approche pour écouter la conversation. Avant même que ce dernier

n'ait remis en question sa fantaisie elle la niera elle-même, visiblement mal à son aise.

Par ailleurs, Catherine paraît bien utiliser les expériences concrètes de la vie scolaire pour identifier progressivement les nouveaux standards sociaux. Elle cherche à développer des compétences mais réalise à peine que certaines de ses habiletés acquises ne semblent plus convenir à la situation. Par exemple, elle applique parfois des règles de fonctionnement social à des situations non pertinentes et à d'autres moments, il lui arrive de copier certains comportements des pairs qui sont plus ou moins acceptables, comme celui d'embrasser les garçons en espérant «devenir la vedette» comme Sarah. Elle exprime parfois qu'elle se sent incapable de répondre à certaines demandes qu'on lui adresse; d'ailleurs on la verra parfois se juger très sévèrement. C'est ainsi qu'elle se refusera «le droit» de participer à la classe-école parce qu'elle pleure la nuit.

Catherine demeure un enfant imprédictible; elle se lasse vite, se laisse distraire facilement, présente des intérêts de courte durée et, la plupart du temps, met un temps considérable à donner son attention à plus d'une chose à la fois.

Les huit premières semaines de Catherine à l'école font ressortir ce qui suit: ses interactions sociales témoignent de recherche de la compagnie des pairs de même sexe et de même âge. Ses relations avec les pairs semblent lui permettre d'identifier et d'imiter chez ces enfants certains comportements et compétences qu'elle croit reconnus sur le plan social. Cette connaissance partielle des autres semble l'aider à se représenter, en termes concrets, de nouvelles dimensions d'elle-même qu'elle pourra éventuellement faire siennes.

Les pairs semblent contribuer fortement à l'identification qu'elle fait des nouvelles exigences sociales; la critique que l'on fait de ses comportements, à l'occasion, l'éclaire sur elle-même et sur les autres. Par exemple, Stéphanie lui reproche personnellement une distraction et la menace de la dénoncer à l'éducatrice-enseignante si elle continue. De façon rigide, elle se pliera aux exigences sociales, s'aidant ainsi elle-même à s'intégrer positivement dans le groupe scolaire.

En plus de ces interactions étroites avec ses pairs, Catherine découvre progressivement le rôle important que joue le groupe pour son intégration sociale. On la voit d'ailleurs, au cours des semaines, interagir de plus en plus avec le groupe exerçant divers rôles sociaux. Par exemple, on observe au début de l'année que Catherine a tendance à ignorer les attaques personnelles qui lui sont adressées. Un peu plus tard, on note qu'elle conteste parfois les commentaires des autres.

Un des traits marquants de Catherine est d'être toujours en quête d'actions à réaliser; le plaisir semble être le principal motif de ses actions. Par exemple, on observe à l'occasion que ses propres productions artistiques ne semblent pas importantes à ses yeux. Peu à peu, au cours des semaines, on observera que le plaisir semble faire place progressivement à l'intérêt. Catherine qui est souvent témoin de l'évaluation des réalisations de ses pairs par l'adulte associe soudain l'appréciation d'une production à son intégration personnelle. Dès lors, on la voit accorder de plus en plus d'importance à ses productions qu'elle utilise d'ailleurs pour aller chercher de l'approbation.

Son mode de connaissance et de maîtrise de l'environnement garde une teinte de plaisir malgré l'intérêt que prend le réel à ses yeux. On verra Catherine utiliser à l'occasion le jeu symbolique pour transformer la réalité à sa mesure. Par exemple, pour exécuter une situation difficile elle partira à cheval en transformant sa chaise. À d'autres moments, on la verra très attentive à ce qu'elle fait, ce qui lui procure la chance de faire des découvertes spontanées à partir d'erreurs.

La pensée libre et imaginative de Catherine semble être soudainement confrontée à la règle. En effet, le fonctionnement de la classe implique l'application de certaines règles que Catherine respecte rigidement, sans nécessairement comprendre. Par exemple, si l'adulte est concentrée dans une tâche, elle propose à Catherine de respecter une consigne: «Tu attends que je lève les yeux avant de me parler, d'accord?» Plus tard dans la journée Catherine s'approche de l'éducatrice qui est occupée lui disant: «Lève les yeux, lève les yeux, je veux te parler». À mesure que des situations semblables se répètent, on note chez-elle un début d'assouplissement dans l'utilisation de la règle. Catherine va utiliser la règle, à l'occasion,

pour se justifier elle-même. La difficulté éprouvée avec la règle se retrouve également au moment où, pour elle, les mots prennent plusieurs sens. Aussi, engagée dans l'activité de poterie, elle manipule longuement la terre tout en parlant. Elle a les mains sales lorsque l'éducatrice-enseignante entre à l'atelier, regarde Catherine puis se dirige vers elle: «Toi, Catherine tu fais de la poterie ou tu fais des dégâts?» La réponse immédiate de Catherine est de regarder par terre sous la table et de lancer: «J'en jette pas par terre». À un autre moment, celui du jeu de réchauffement, à l'éducation physique, les enfants exécutent un jeu nouveau qui sert à réchauffer leurs muscles. Catherine se laisse prendre au plaisir du jeu et se cache sous les bancs pour ne pas se faire attraper; l'objectif de l'activité, semble-t-il, est oublié de Catherine.

Progressivement, on observera Catherine faire de grands efforts pour s'adapter à une réalité qu'elle cherche à explorer et à comprendre. Par exemple, pour mettre fin à une situation où la consigne d'immobilité lui est très pénible, Catherine décidera de se retirer du jeu en disant: «mes souliers glissent trop et bougent tout le temps».

Après un mois de vie en première année, Catherine découvre des possibilités d'utiliser ses habiletés selon des modalités nouvelles; en même temps qu'il s'agit de gains, elle en estime la difficulté, ce qui à l'occasion la rendra à nouveau ambivalente. Elle accepte par ailleurs d'avoir un but dans ses réalisations manuelles. La présence d'un début de conformité avec les normes sociales l'amènera à accepter de retravailler une sculpture «ratée» jusqu'à ce qu'elle soit acceptée par l'adulte. Ce moment précis du passage en première année chez Catherine est marqué tout autant par le souci du réalisme que par celui du conformisme (par exemple lorsqu'elle copie la création d'un pair); son désir de conserver beaucoup d'originalité et de spontanéité lors de ses créations personnelles demeure encore très marqué.

Catherine est une fillette éveillée, joviale, accessible et spontanée; une enfant avec laquelle il est facile d'entrer en contact. Sa difficulté à s'intégrer socialement, la diversité et l'ambiguïté de certains comportements face aux attentes qui lui sont formulées au moment de son entrée à l'école semblent faire pâlir ses habiletés qui, à la maternelle, en faisaient une enfant appréciée. Pour Catherine la transition de la maternelle à l'école primaire est l'occasion d'une mise en doute de ses compétences et l'image qu'elle a d'elle-même après un gros mois à l'école demeure brouillée.

Malgré tous ses efforts, Catherine reste encore perplexe devant les événements qui l'entourent. Elle s'acharnera à progresser dans la compréhension des normes scolaires auxquelles elle souhaiterait être conforme; ce qui ne l'empêche pas d'être ambivalente puisque toute sa compétence antérieure lui semble devoir être sacrifiée face à l'exigence de la conformité.

Mathieu pour qui l'entrée à l'école indique clairement des exigences nouvelles, multipliera ses efforts pour atteindre à la réussite.

De taille moyenne, Mathieu n'a que six ans un mois lorsqu'il aborde l'école. À la maternelle tout semblait bien aller, même si son rythme d'évolution paraît, à première vue, plutôt lent. L'ensemble de ses comportements ressemble à ceux qu'auraient des enfants de la maternelle; pourtant ses comportements, à l'école primaire, semblent ouvertement acceptés par la plupart des enfants de son groupe-classe.

Sur le plan moteur Mathieu évoque un profil de développement que l'on retrouve chez les enfants de la maternelle; en effet, il en est encore à développer la force, l'équilibre et la coordination de ses mouvements. Une des particularités de son comportement moteur réside dans le fait que, malgré le caractère public de ses «incompétences» motrices, il ne semble pas affecté à l'idée que cela pourrait nuire à son intégration sociale. Il s'adonne avec beaucoup de liberté et de spontanéité à l'activité motrice; le milieu s'y prêtant, il peut utiliser ses habiletés motrices et travailler à développer des habiletés plus nuancées.

Certains des comportements de Mathieu laissent croire qu'il ne connaît pas encore très bien ses capacités pas plus qu'il ne connaît ses limites. Les moyens qu'il utilise pour développer ses habiletés sont encore de l'ordre de ceux qu'il connaissait à la maternelle; Mathieu a une tendance à tout ramener à sa personne et l'intérêt qu'il porte aux autres est difficilement perceptible. Une conversation avec Catherine au sujet de la présentation des spectacles qu'ils préparent en petits groupes est révélatrice. Catherine: «Avez-vous hâte de voir notre spectacle?» Mathieu dira: «Bien, on l'a présenté nous autres». À quelques reprises, cependant, on le verra s'intéresser aux autres, reconnaissant, à l'occasion, les compétences de ses pairs: «Regarde comme elle est belle la maison de Hughues». Les comportements des autres enfants le fascinent et il n'hésite pas à les imiter de façon stéréotypée. C'est ainsi qu'en grimpant les escaliers, suivant un de ses pairs immédiats, on le voit s'arrêter, regarder Olivier qui est déjà plus haut et lui dire: «Je suis bon aussi, hein!».

Mathieu semble aborder peu à peu la représentation qu'il a de lui-même par l'identification de ses compétences nouvelles. À cet effet, il se réfère régulièrement à l'adulte et aux pairs qu'il estime pour s'en faire des agents de renforcement: «Olivier, est-ce que tu l'as aimé mon spectacle?». La reconnaissance de sa compétence par le groupe semble l'aider chaque fois à s'intégrer socialement. On le voit également s'exclamer devant ses propres dessins «Bien oui, je suis habile», s'agit-il là d'un souci d'assurance au sujet d'une de ses compétences spécifiques?

Son habileté à reconnaître l'impact de ses émotions est encore fragile. Par exemple, à un moment où il est vivement engagé dans une dispute avec un garçon du groupe il se rend compte, tout à coup, que son dinosaure de plastique a disparu; il s'exclame agressivement au groupe: «Où est mon monstre?». Laissant tout pour rechercher son dinosaure, il oublie qu'il est déjà très engagé dans une «bataille».

Mathieu s'intéresse vivement aux comportements des autres enfants; même s'il recherche la compagnie des garçons de son âge pour les jeux, il n'hésite pas non plus à montrer son appréciation à l'égard des plus vieux pour lesquels il nourrit une admiration avouée. Regardant des dessins affichés au tableau, il s'exclame: «Eh, il est beau celui de l'avion, c'est Élian qui l'a fait». Dans ses relations avec les pairs, Mathieu cherche à identifier progressivement la nature de certains rôles sociaux qu'il découvre. Il les exploite en les imitant de façon rigide et peu à peu l'imitation conduit à des rôles standardisés mais socialement acceptables. Mathieu accompagne de beaucoup d'affirmation une contestation dirigée contre Frédéric: «Bien toi, cesse de crier». Son comportement deviendra plus nuancé par la suite, il tiendra alors à joindre une justification: «C'est lui qui a commencé». Peu à peu, Mathieu se montre sensible à la générosité des autres à son égard et le ponctue par une appréciation verbale: «Il est fin». Au cours de ses diverses interactions Mathieu fait l'apprentissage progressif des règles de fonctionnement social; c'est ainsi qu'il applique soupiement la règle de lever la main dans une situation où il anime le spectacle de marionnettes. S'adressant aux spectateurs, il propose: «S'il y en a qui ont quelque chose à dire, levez la main». Par contre, plusieurs des règles sociales exigent de lui un certain niveau de compréhension qu'il ne lui semble pas facile de comprendre ni de respecter. Mathieu, par exemple, au lieu de demander une explica-

tion lorsqu'il ne comprend pas imite rigidement le comportement de son voisin. On le verra lever la main en même temps que Nicolas pour le vote au rassemblement. Une autre modalité d'interaction sociale importante chez Mathieu est celle qu'il entretient régulièrement avec l'adulte pour qui il démontre de l'intérêt et à qui il se réfère régulièrement pour recevoir de l'approbation.

Mathieu ne manque pas une occasion d'utiliser ses ressources pour agir sur son environnement. Il s'en sert pour l'explorer, il scrute, il regarde autour de lui ce qui se déroule, sensible aux limites. Les obstacles ne le désarment pas; on le verra, à cet effet, recourir souvent au jeu symbolique pendant la période de transition. À travers les jeux de blocs légo, il explore des rôles comme ceux de la guerre qu'il imagine; les dinosaures y sont incorporés et ce, dans le but de fabriquer une guerre à ses dimensions: «il (le dinosaure) pourrait manger toute la guerre d'un coup».

Le contexte scolaire dans l'adaptation qu'en fait Mathieu, lui offre l'occasion d'exercer des habiletés nouvelles par l'intermédiaire de certains jeux réalistes. Alors que plusieurs garçons s'amusent à la récréation à lancer des avions de papier, Mathieu qui lui, n'en a pas, fera les mêmes gestes s'exerçant en quelque sorte à une habileté qu'il découvre sans même que l'avion ne soit jugé nécessaire. Mathieu observe beaucoup et imite les gestes et les comportements des autres enfants, comme pour s'exercer à un nouveau rôle qu'il découvre; il s'exerce autant et aussi longtemps qu'il en sent le besoin.

Dans l'ensemble, le plaisir représente pour Mathieu un motif important pour agir: «Aimerais-tu ça voir notre spectacle? On s'assomme beaucoup dedans!» Plusieurs des actions et gestes posés par Mathieu dénotent un intérêt à maîtriser une habileté nouvelle et à développer les compétences qui y sont liées. Par exemple, alors que Mathieu fait des mathématiques, Hughues prend son crayon pour faire le travail à sa place; Mathieu reprend son crayon en disant: «Eh, tu peux faire ton cahier!» Les productions de Mathieu se transforment; de plus en plus elles réflètent certaines normes ou exigences qu'il perçoit à travers ce qui lui est demandé à l'école; il semble trouver du plaisir à conformer sa production aux exigences scolaires.

Bien que la compréhension du monde environnant que développe Mathieu rappelle encore celle que l'on retrouve chez les enfants du niveau préscolaire, il lui arrive de donner des signes d'une compréhension progressive de certaines règles et exigences du fonctionnement de la classe qui est la sienne. Ce lien continu entre la recherche de son plaisir à lui et celui qu'il trouve à répondre aux exigences entraîne, pour l'adulte qui l'observe, des moments d'étonnement. Par exemple, dans plusieurs situations, Mathieu n'accepte pas d'adhérer à un énoncé sans l'avoir vérifié: «C'est pesant? montre-moi pour voir».

Certaines situations permettent de voir à quel point il est difficile pour Mathieu d'accepter l'erreur. Il l'exprime à l'adulte en fabulant, au lieu d'utiliser l'erreur pour apprendre une nouvelle relation. À l'occasion d'une activité de poterie, Mathieu sculpte un objet avec de la terre à modeler sans avoir de but précis; à la question de l'adulte, sur la nature de son travail, il dit que c'est un pot. La simple remarque d'un ami sur la beauté de son cendrier lui fait transformer sa première version qu'il corrige auprès de l'adulte en lui disant: «C'est exactement ce que je voulais faire» (un cendrier!). Alors que Mathieu prend beaucoup de plaisir aux activités créatrices du type de celle que l'on retrouve au niveau préscolaire (comme par exemple, celle de la transformation du gobelet de lait en vaisseau spatial), il se montre aussi intéressé à développer une pensée de plus en plus conformiste et réaliste dans sa construction d'objets avec les blocs légo. Les normes sociales et scolaires, de même que la possibilité de référence à l'activité des autres pairs, semblent l'aider à se prêter progressivement à des exigences auxquelles il offrait plutôt une froide résistance au début. Une particularité de son évolution et de son adaptation vient de l'effort qu'il met à enrichir son vocabulaire et à développer ses habiletés verbales.

Dans l'ensemble, Mathieu offre le portrait d'un enfant qui alterne entre deux niveaux de développement; il ne perd pas une occasion d'être stimulé et de découvrir, mais à l'occasion il s'asseoit dans le confort de ce qui est déjà acquis. Vu sous cet angle, Mathieu est un garçon spontané et attachant, mais imprévisible à cause de ce chevauchement dans lequel il semble baigner d'aisance. Le fait qu'il soit très bien accepté par son groupe de

pairs, même par les plus vieux du groupe, soutient le mode transitionnel qu'il se donne pour «s'affranchir» lui-même, en douce, de sa petite enfance.

Nicolas: l'enfant qu'il faut mettre du temps à connaître, bouge peu, parle peu, regarde beaucoup autour de lui.

Admis à 6 ans en première année on ne peut rien conclure à son sujet si ce n'est sa préoccupation évidente d'internaliser les normes sociales de sa nouvelle vie, celle de l'école. Sur le plan moteur, il est difficile de décrire le niveau d'habileté de Nicolas. On note cependant chez lui de nombreux comportements qui traduisent un désir d'incorporer les normes sociales, un désir presque exclusif à développer et à démontrer des compétences en ce sens. Cet effort de Nicolas n'est pas toujours facilité, ses ressources personnelles étant soient limitées, soient timidement exprimées. Dans plusieurs de ses comportements il a tendance à associer certaines des habiletés qu'il a acquises à de l'incompétence, parce qu'il les compare à celles qu'on l'invite à développer; il préférera, à cet effet, ne pas se manifester. Par exemple: il est étonnant, pour ne pas dire inquiétant, de constater à quel point il semble conscient de son inhabileté lorsqu'il s'abstient, en public, de toute expression motrice. C'est ainsi qu'à la période d'éducation physique, devant un insuccès au grimpage des câbles, Nicolas se désintéressera de l'activité et s'occupera à autre chose malgré l'invitation de l'éducateur-physique d'essayer à nouveau.

À cause de l'hésitation qu'il a à reproduire certains comportements suggérés ou demandés, il devient difficile pour un observateur de risquer une description de son évolution. Par ailleurs, il pourrait y avoir lieu de penser que Nicolas en profite pour s'exercer seul, s'évaluer lui-même et, qu'en somme, il utilise l'expérience même s'il ne répond pas aux demandes. On l'observe dans plusieurs circonstances cherchant à se conformer à son nouveau milieu en imitant certains comportements de pairs. Il manifeste d'ailleurs beaucoup d'admiration envers les garçons plus vieux dont il recherche la compagnie. Cette forme d'interaction avec les autres constitue peut-être pour Nicolas l'occasion d'évaluer en secret ses propres ressources. En somme, il semble chercher beaucoup à se connaître lui-même afin d'arriver à se situer dans son groupe de pairs.

Nicolas vérifie souvent auprès de l'adulte la validité de son jugement sur ses compétences en soumettant ses réalisations à une évaluation; l'approbation semble importante

pour lui. La considération qu'il attache au jugement des pairs à son égard va également dans le même sens. Par exemple: Nicolas s'intéressant aux fiches de lecture d'un plus grand, lui demande: «Qu'est-ce que c'est ça?» Celui-ci lui répond: «C'est pas pour toi, t'es trop petit». Nicolas s'en retourne à ses affaires sans riposter. Chaque situation nouvelle semble être une occasion de vérifier où il en est; sa démarche est silencieuse. La connaissance qu'il a de lui-même semble se raffiner et se raffermir, si l'on en juge à la capacité nouvelle qu'il déploie de poser des gestes qui, cette fois, ne suscitent pas de commentaires négatifs, ni de sa part, ni de celle des autres.

La connaissance des exigences de la vie scolaire semble au coeur de son adaptation; les difficultés que lui crée cette adaptation sont cependant très grandes. On remarque, entre autres, qu'il essaie de vérifier, à l'occasion, si l'idée qu'il s'est faite des exigences sociales est exacte. Par exemple: dans une situation particulière où il observe deux garçons jouer, il est interpelé par l'un d'eux qui n'apprécie pas l'attention que Nicolas lui porte: «On est pas à vendre». Nicolas réagit vivement: «J'ai le droit de vous regarder», (ce qui dans son cas marque un progrès!). On peut observer l'importance qu'il accorde à son statut social dans le groupe; ce statut semble lié à l'image qu'il a de lui-même. La situation où les enfants sont invités à un spectacle de marionnettes en est un bel exemple. Les enfants s'installent sur des chaises pour regarder le spectacle de marionnettes; Nicolas s'asseoit en avant de tout le monde, s'attirant ainsi les foudres des plus grands. Nicolas réagit vivement à ce geste de refus en pleurant très fort et sans arrêt; le refus d'intégration sociale semble plus douloureux que la privation du spectacle qu'il s'impose. Il lui faudra l'aide d'un enfant plus âgé pour le consoler et l'aider à se réintégrer.

Nicolas offre le portrait d'un enfant soucieux d'être coopératif et fidèle aux nouvelles normes sociales par l'adoption de comportements qui sont jugés acceptables; il y a quand même lieu de croire qu'à certains moments, il s'en juge incapable tant son instrumentation personnelle semble réduite et fragile par rapport à l'énormité de l'adaptation qui lui est demandée. Le contrôle de ses propres réactions et surtout de ses émotions fait l'objet d'efforts qui ne réussissent pas toujours mais qui exigent beaucoup de lui. Dans la situation suivante, où quelques garçons se déguisent pour leur spectacle, on peut mieux voir à quel point Nicolas fluctue dans ses réactions. Nicolas aime beaucoup la «grosse bedaine» qui constitue son déguisement et l'exprime en s'amusant à la frapper contre le mur. Malgré le plaisir évident qu'il associe à son déguisement, il exprime le désir de le changer juste avant de présenter le spectacle, tout à coup inconfortable dans un personnage où il ne se retrouve plus lui-même.

Pourtant, dans d'autres situations, on verra Nicolas faire preuve d'une certaine capacité de concentration et d'un intérêt soutenu pour une tâche. Difficile à suivre et à comprendre Nicolas ressemble à un jeune animal retenu à un piège dont il cherche vivement à se défaire.

L'intérêt de Nicolas pour les ressources humaines qui l'entourent est visible. Il recherche la compagnie des garçons de son âge pour les jeux et pour l'exploration des rôles sociaux; l'exercice du rôle de chef de file en est un exemple. Dans un premier temps, Nicolas exerce, en compagnie de Mathieu, un leadership qui se manifeste sous la forme d'un comportement dominateur grâce auquel il fait valoir certaines de ses compétences personnelles. Peu de temps après il explore une autre forme de leadership plus accepté socialement lorsqu'il aide Mathieu à ranger ses cahiers afin de pouvoir lui enseigner un nouveau jeu.

Fait important à noter, Nicolas se tourne de plus en plus vers les plus grands qu'il apprécie en tant que modèles de compétences sociales et il établit des préférences. Il adopte, à cet effet, les comportements de ceux qu'il admire beaucoup; il les imite et manifeste à leur égard une affection en cherchant à établir un lien exclusif. Par exemple: lors d'un rassemblement, les enfants sont assis; une place est demeurée libre près de Nicolas; un enfant s'y asseoit. Nicolas conteste: «Eh non, c'est la place de N.». Ses comportements et interactions avec les autres enfants le mettent parfois dans des situations difficiles; il comprend encore mal qu'il ne peut toujours être choisi et ne voit pas que parfois l'origine de son rejet vient d'un comportement inapproprié de sa part. Il fait montre d'un attachement important pour l'adulte auquel il recourt fréquemment pour recevoir à la fois aide et approbation.

Nicolas s'intéresse beaucoup à son milieu; il prend le temps d'en explorer à fond certains aspects. Il s'attache à développer certaines compétences spécifiques par rapport à certains matériels avant de passer à d'autres. La situation des blocs légo en fournit un exemple frappant: pendant toute la période où Nicolas est observé, il joue avec les blocs légo; il démontre un plaisir réel à l'activité. L'intérêt qu'il y porte semble lié à un désir de faire reconnaître publiquement ses compétences qui font de lui un spécialiste. Dans cette activité il recourt au jeu symbolique, mais il est étonnant de voir à quel point il semble conscient de ses fantaisies dans de tels cas. Une situation particulière où il est confronté à la réalité sociale nous montre qu'il est capable d'utiliser la raison pour incorporer une situation réelle. Ainsi, questionné par l'adulte à propos de la construction asymétrique d'un vaisseau en blocs légo, il rétorquera: «J'ai fait par exprès pour le faire comme ça; c'est parce que mon vaisseau a eu une très dure bataille».

Pour élargir la connaissance qu'il a du monde extérieur Nicolas utilise de plus en plus les jeux réalistes qu'il axe sur le développement de compétences sociales nouvelles. Les exemples, cités plus tôt, traduisent sa capacité de faire les mêmes jeux que les autres, son désir de se situer au même niveau qu'eux même s'il n'en maîtrise pas toutes les dimensions.

La lente évolution de la compréhension du milieu est manifestement observable. Une certaine rigidité le retient dès qu'il doit exposer son jugement. Certaines de ses réponses en témoignent: «Je ne veux pas en défaire» «Non, t'en as assez». Un peu comme à la maternelle, il respecte fidèlement une «règle» même dans des situations où il n'y serait pas tenu de le faire. Un début d'assouplissement de compréhension de la règle vient cependant au moment où sont introduites les consignes qui font parfois varier la règle. On le voit, à quelques reprises, utiliser la règle en sa faveur, ou encore pour se justifier, comme c'est le cas dans l'exemple qui suit. Alors que le groupe attend de la part de Nicolas la présentation d'une recherche que ce dernier n'a pas encore commencée, il recourt alors à la règle indiquée par l'éducatrice-enseignante (avoir un livre pour documenter sa recherche) et l'utilise pour se disculper: «Je voudrais bien commencer ma recherche mais je n'ai pas de livre ici». Son sourire timide laisse croire que lui-même doute de la crédibilité qui sera accordée à sa justification. En somme, les comportements de Nicolas laissent croire qu'il comprend assez bien les demandes de son nouveau milieu; ses habiletés demeurent cependant en veilleuse pour le moment. En effet, il est étonnant de voir Nicolas se manifester publiquement devant le groupe, à l'aise dans ce qu'il est et dans ce qu'il a acquis, mais qu'il se le permette en compagnie de quelques garçons de son âge.

Les restrictions que Nicolas s'impose à l'occasion indiquent peut-être son ardent désir de répondre concrètement aux exigences scolaires qui sont d'un autre ordre, mais qu'il ne maîtrise pas aussi bien dans l'ensemble. Nicolas demeure un petit garçon mystérieux, difficilement saisissable. L'énergie qu'il déploie à s'intégrer socialement par l'imitation d'un modèle de pair et par l'utilisation d'habiletés spécifiques est à l'image de la difficulté que lui fait vivre le moment de transition. Nicolas, vit, semble-t-il, de nombreux moments de chevauchement à travers lesquels il tente de s'adapter, c'est-à-dire, à retrouver du confort lorsque cela devient nécessaire pour continuer à avancer. L'assurance qu'il offre à certains moments reflète qu'il maîtrise certaines habiletés, mais elle témoigne surtout du besoin qu'il a de se donner un support devant des difficultés qu'il juge énormes.

Sarah: l'enfant en apparence facile pour qui le passage représente un moment critique.

Elle fait son entrée en première année à six ans et quatre mois; sa taille et son poids sont plus élevés que la moyenne des enfants de son âge. Ses caractéristiques motrices sont bien développées; par exemple, elle marche sur la poutre d'équilibre en posant son pied devant l'autre et en tenant ses bras parallèlement au sol, sans tomber. Ses habiletés en motricité fine et en coordination oculo-manuelle sont observables; lancer et attraper le ballon sont des mouvements qu'elle maîtrise sans difficultés. Malgré cette grande habileté sur le plan moteur Sarah ne se révèle que partiellement outillée pour répondre aux exigences scolaires. La démarche qu'elle utilise pour s'adapter est difficile à saisir; elle ne se sert que partiellement de ses ressources personnelles et pourtant, elle les reconnaît à l'occasion. Elle ne les perçoit cependant pas toutes comme des habiletés, puisqu'il est courant de la voir s'attribuer des incompétences personnelles qui ne sont pas fondées. Ce jugement auto-critique sévère pourrait devenir un facteur d'interférence dans son processus d'évolution et d'adaptation.

Il est étonnant de constater à quel point Sarah déploie de l'énergie pour se découvrir et se faire connaître et apprécier des autres. À l'occasion, elle utilise certains événements pour se situer elle-même; par exemple: une grande fille annonce aux enfants qu'ils pourront assister prochainement à un concert de violon. Aussitôt Sarah lève la main et dit: «Moi, je vais apporter mon violon». Une autre situation semblable se produit lorsque l'éducatrice-enseignante demande au groupe de ne pas tirer de blocs légo par terre et demande aux enfants de réfléchir sur la raison qui l'amène à faire cette demande. Sarah, qui est responsable du rangement des légo, répond spontanément: «C'est parce que moi, j'ai pas le goût de me traîner sous les tables pour les ramasser». Sarah voit facilement son rôle dans la situation, mais non la relation de son rôle avec l'ordre de la classe, une fonction collective.

Sarah voit les autres enfants comme des miroirs qui lui permettent, plusieurs fois par jour, de se situer par rapport au groupe; la recherche de statut social semble prendre un sens très particulier pour elle; l'exemple suivant en témoigne. Alors que les enfants de la classe jouent ensemble au ballon Sarah se retire du jeu et vient, penaude, vers l'adulte: «Ils m'attrapent jamais». La popularité lui apparaît la voie royale d'acquisition du statut dans la classe. Elle la recherche en faisant rire les autres, en leur rendant service et en se faisant remarquer par des comportements inhabituels, comme dans le cas où elle ne montre aucune timidité à affirmer qu'elle a des amoureux qu'elle embrasse. Il arrive qu'après l'application de tels moyens elle obtient temporairement un statut élevé dans le groupe, un statut qu'elle nourrit et entretient en renforçant les perceptions des pairs et de l'adulte à son sujet. Un autre exemple de cette situation est celui où Sarah saute au cou d'E. suite à un commentaire de Sarah à son sujet: «Bien moi, je sais que A. t'aime».

Alors que Sarah ne semble pas complètement certaine de ce qu'elle a à offrir au groupe, il devient clair, cependant, qu'elle perçoit les exigences de la vie scolaire; elle s'y conforme parfois très bien alors qu'à certains moments elle semble douter nettement de ses habiletés pour y répondre. Ainsi, au rassemblement, il est convenu qu'un enfant fait preuve d'autonomie lorsqu'il décide seul de la nature de ses activités; en réponse à l'attente de l'éducatrice Sarah s'exclamera: «J'aimerais bricoler». Elle se fait alors rétorquer: «OK! quand tu sauras quoi faire, tu viendras me le dire». La réponse de Sarah témoigne du fait qu'elle a bien compris qu'il fallait savoir aussi la nature précise de l'objet à falsifier. Comme modes particuliers d'adaptation sociale Sarah cherche visiblement ses compétences dans l'action et elle se réfère souvent à l'adulte et aux pairs pour recevoir de l'approbation à ce sujet. Suite à un commentaire de l'adulte et du groupe à propos d'une réalisation collective, elle s'empressera de dire «c'est moi qui ai posé le tissu».

Elle démontre parfois de la difficulté à cerner le jugement des pairs par rapport à ses actions. La rigidité de son jugement la met tout de suite dans une position ambivalente; elle s'avoue alors vaincue et confie à l'adulte son sentiment d'incompétence. Par exemple: Sarah dessine un soleil et deux personnages; quelques enfants qui passent près de son bureau lui disent que son soleil est beau. Sarah regarde alors son dessin, se lève et communique à l'adulte qu'elle n'aime pas ses personnages. Une telle situation permet de saisir les doutes qui l'habitent; aussi la verra-t-on hésiter à manifester ses in-

habiletés par crainte de perdre son statut social. Elle exprime ainsi des difficultés personnelles à l'adulte sous une forme déguisée de demande d'aide: «Je ne sais pas quoi faire», et elle se justifie constamment devant les pairs dans des situations où elle ne répond pas aux exigences de l'école: «Moi, j'ai pas pu, j'étais sortie hier». Par contre, lorsqu'elle se conforme aux exigences de la vie scolaire, on remarque qu'elle recherche rigidement, et avant tout, la justice sociale: «Moi, j'ai pas encore pris la gerboise».

Malgré ces difficultés, Sarah réussit tout de même à développer certaines habiletés nouvelles. Lorsqu'elle en consolide une, elle l'affiche publiquement, ce qui joue positivement dans son acceptation par le groupe.

Malgré la présence marquée de caractéristiques égocentriques persistantes face au groupe, Sarah déploie une grande énergie pour s'adapter socialement. On le reconnaît à son début d'autonomie dans certains comportements et à la capacité naissante qu'elle manifeste en même temps d'exercer son jugement de façon auto-critique, mais parfois trop rigide. Par exemple: elle sait attendre lorsqu'elle se rend compte que l'enseignante est occupée avec un petit groupe. À un autre moment, celui de la récréation, Sarah taquine et reçoit des réactions brusques du type: «arrête». Elle interrompt alors pour aller seule dans un coin de la cour; elle y reste même suite à l'invitation de revenir jouer et même si l'éducatrice-enseignante l'interpelle pour remonter en classe. Le jugement critique qu'elle fait de son geste est tel que seule une intervention chaleureuse de l'adulte lui permet de surmonter la difficulté qu'elle a de nuancer la situation.

Sarah semble identifier les personnes qui l'entourent (adultes et enfants) comme des aides d'intégration sociale. Elle démontre d'ailleurs beaucoup d'intérêt à les mieux connaître et, à cet effet, suscite de nombreuses interactions. Elle demeure vivement attachée à l'adulte de qui elle accepte la moindre demande; elle recherche sa compagnie et le désir d'approbation prend la forme de demandes d'autorisation. Sarah recherche visiblement la compagnie des filles de la première année dont les intérets coïncident avec les siens; la recherche d'un rôle social y est prépondérante. Par exemple: Sarah exerce un leadership presque absolu sur Catherine lorsqu'elle lui lance avec force le ballon à plusieurs reprises, même si Catherine lui exprime qu'en le lançant de la sorte, elle ne peut l'attraper. Peu à peu, le rôle qu'elle se donne s'assouplit et on la voit tenir compte des difficultés manuelles de Catherine lorsqu'elle lui glisse au cours d'une activité de bricolage dans laquelle Catherine se modèle sur elle: «On ne se copie pas, hein, nous?»... «Bien on peut se copier parce qu'on a eu la même idée». Sarah apprécie aussi bien la compagnie de certains enfants plus âgés; de façon générale, il semble qu'elle identifie chez-eux certaines compétences qu'elle croit reconnues socialement et qu'elle imite rigidement par la suite. «...Je ne veux plus faire de fiches, c'est trop dur, je veux dire que c'est trop bébé».

Par ces diverses interactions sociales Sarah semble identifier progressivement les règles de fonctionnement social qu'elle s'efforce de respecter. Par exemple: après quelques semaines de classe, Sarah se retire de moins en moins au moment des situations de conflits; elle offre même, à l'occasion, une justification de ses comportements. Elle commence aussi à donner aux autres des renforcements sociaux: «Ah oui, c'était très beau ce que tu as fait, hier»!

Sa connaissance du milieu physique de l'école s'effectue à travers des expériences teintées de plaisir et d'intérêt. On remarque qu'elle se laisse parfois prendre au jeu du plaisir sans respecter le contexte social, comme dans le jeu de réchauffement à l'éducation physique, où elle s'amuse, avec Catherine, à transformer cette activité en jeu de cachette. Sarah recourt encore à l'animisme à l'occasion: «Vilain chat, je vais colorier tes yeux en rose pour que tu n'attrapes pas la souris dans le labyrinthe». Elle offre un intérêt grandissant pour les situations où elle est active; la maîtrise d'une habileté ou la réalisation d'une production qui sera jugée deviennent des motivations qu'elle se donne elle-même. Mais, on la voit exercer souvent ses habiletés motrices à l'occasion de jeux de groupe, comme les quatre coins, les rondes et les jeux de ballon.

Les compétences manuelles dont elle fait preuve la servent beaucoup dans l'exploration des ressources du milieu, ce qui dans le cas, l'aide à répondre aux attentes que l'on a d'elle; le conformisme devient attrayant en ce sens qu'elle recourt au respect des règles de fonctionnement de la classe pour justifier à tort ou à raison, ses comportements. Par exemple: si l'éducatrice lui demande de

ranger la table de bricolage, Sarah profite d'une règle propre à la vie de classe, «ranger le matériel qu'on utilise», pour expliquer sa non-participation: «J'en ai pas fait».

Ce début d'abstraction que traduit sa compréhension rigide des règles ne s'acquiert tout de même pas sans embûches. Sarah déroge parfois à la règle, tout simplement parce que les consignes sont trop abstraites pour elle. Quelques situations amusantes, à cet effet, parlent d'elles-mêmes; ainsi, au moment du rassemblement, alors que l'éducatrice parle du rangement de la pâte à modeler et demande aux enfants de lever la main s'ils ont des suggestions à faire à ce sujet, Sarah ne prend pas le temps de respecter la règle de lever la main, elle prend aussitôt la paroie en rapportant une expérience personnelle qu'elle a vécue l'année précédente à ce sujet. Lors d'un autre rassemblement, l'éducatrice demande aux enfants de ranger immédiatement le matériel; Sarah ne répond pas à cette demande car elle est occupée à montrer, à ceux qui l'entourent, son cahier de maths qu'elle est fière d'avoir terminé. Un autre exemple de consigne abstraite est celui où l'éducatrice demande à Sarah de se concentrer davantage sur son travail. Elle l'aide dans l'acquisition de cette habileté en lui proposant de travailler quelques minutes son exercice de mathématique sans lever le nez. Sarah transforme cette consigne en jeu réel en ayant soin de lever seulement les yeux et le front pour regarder autour d'elle.

En plus de cette difficulté à respecter la consigne, d'autres caractéristiques observées chez Sarah laissent croire à une forme persistante de rigidité de la pensée. Encore très centrée sur sa perception immédiate et partielle de la réalité, elle avouera naïvement durant les premières journées de classe, qu'elle ne veut rien faire car elle ne pense qu'à s'en aller chez elle pour dîner. Dans une autre situation, l'adulte voit Sarah taper la gerboise alors que celle-ci essaie de sortir d'une boîte qu'elle a décorée et transformée en maison pour l'animal. L'adulte lui demande: «Pourquoi fais-tu ça?» Sarah répond: «Pour qu'elle ne sorte pas». L'adulte continue la conversation: «Pourquoi veut-elle toujours sortir?», et Sarah de répondre spontanément: «Parce qu'elle n'est pas habituée à sa nouvelle maison, elle n'aime pas le rouge».

Les réalisations de Sarah sont de plus en plus conformes aux demandes scolaires. En effet, au début de l'année, Sarah semble se contenter davantage de bricoler ou de dessiner pour le plaisir et ses réalisations sont de courte durée. L'esthétique et la nature de son produit sont des dimensions qui ne semblent pas la toucher. Pourtant, Sarah est témoin de situations dans lesquelles les qualités des travaux des autres enfants sont appréciées. Peu à peu, cette évaluation positive des productions des pairs par les autres enfants et par l'éducatrice-enseignante la touche et elle semble y voir là l'occasion d'une intégration sociale possible. Cette prise de conscience affecte la préoccupation que Sarah met à compléter sa production finale dans la mesure où elle lui semble conforme aux exigences scolaires.

Sarah est une fillette spontanée et attachante; ses comportements et attitudes parfois cocasses demeurent complexes et parfois déroutants. Le moment du passage pour Sarah est un moment critique; elle y consacre beaucoup d'énergie, une énergie dont la direction n'est pas toujours claire. Son grand intérêt pour ce conformisme de l'école devient un support auquel elle s'accrochera jusqu'à ce qu'elle ait intégré suffisamment la norme.

Son grand souci d'être acceptée et intégrée, la reconnaissance que font les pairs à ses compétences la stimulent; c'est encore avec elle-même qu'elle a le plus de difficulté à se réconcilier.

Olivier dont les comportements mettent en valeur des caractéristiques qui, pour la plupart, coïncident avec le profil des enfants rodés à la vie scolaire.

Âgé de six ans et six mois à son entrée à l'école, il est étonnant d'observer la souplesse dont il fait preuve, surtout dans les situations à caractère social. À l'aise avec les plus jeunes, il n'hésite pas à se comporter comme eux, ce qui lui procure visiblement un bon statut auprès de ce groupe. Par ailleurs, l'intérêt qu'il manifeste à l'égard des rôles et des compétences sociales des plus grands lui vaut, là encore, une acceptation étonnante de leur part.

Olivier possède déjà certaines des habiletés motrices qui sont conformes aux attentes de l'école primaire. Au plan de la motricité globale il marche rapidement sur la poutre d'équilibre et grimpe facilement sur les câbles. Ses productions manuelles, remarquées par l'adulte et les pairs, sont celles d'une motricité fine bien maîtrisée et son habileté dans les jeux de ballon indique une excellente coordination oculo-manuelle.

Ces habiletés motrices perçues comme des compétences par ses compagnons contribuent à lui valoir un bon statut social. Il entretient d'ailleurs sa popularité dans le groupe par l'exercice quotidien de ses habiletés dont il exploite sans cesse les dimensions nouvelles.

Une certaine maturité se reflète dans l'ensemble de son développement. En effet, dès les premiers jours de septembre, Olivier se comporte comme quelqu'un qui connaît ses habiletés et il les utilise visiblement de façon à se faire connaître et apprécier des autres. Par exemple: lors d'un atelier de français, il vérifie auprès de l'adulte l'écriture du mot avion ce qui lui vaut publiquement un renforcement positif de son habileté d'écrire. Par ailleurs, on observe qu'il utilise, comme autres moyens à cet effet, toutes les réalisations qu'il effectue et réussit et la reconnaissance publique de ses habiletés que lui procurent les autres enfants et l'adulte. Ainsi, il montre ses muscles à Nicolas et à Mathieu en commentant: «Eh regardez... même la main ouverte!» Il se montre très sensible au jugement des autres. «Eh, qu'est-ce que tu as à me regarder?» Conscient de l'intérêt qu'il sait susciter, il réussit à obtenir l'attention des filles en faisant le chef d'orchestre; la popularité qu'il obtient auprès d'elles le confirme dans l'image positive qu'il a de lui-même.

Sa capacité de recevoir une appréciation positive ou un commentaire négatif demeure encore fragile, particulièrement à l'occasion des situations d'intégration sociale; il démontrera une agressivité spontanée envers un pair après avoir subi une injustice de la part d'un autre enfant. Olivier se lasse vite dans certaines activités qui semblent lui être trop faciles ou qui ne présentent pas de possibilité de parfaire ses compétences. Il recherche le défi et les situations nouvelles le fascinent.

Si l'on se fie à la nature des interactions sociales dans lesquelles Olivier s'engage, il y a lieu de postuler qu'il s'entraîne à respecter les normes sociales et que c'est à travers la connaissance grandissante des autres qu'il acquiert graduellement cette habileté nouvelle. Cet apprentissage se concrétise par les contacts diversifiés qu'il effectue avec ceux qui l'entourent; il semble en effet rechercher la compagnie des garçons de son âge pour les jeux symboliques et pour explorer les rôles sociaux. Il modèle également ses comportements sur ceux des plus âgés et investit visiblement dans ce type de relations.

Comme autre type d'interaction sociale Olivier entretient une relation particulière avec l'adulte avec lequel il partage ses intérêts spontanés, et ce en vue d'une approbation publique: «Eh, as-tu vu mon crayon à trois couleurs?» Par contre, il recherche peu l'aide ou la compagnie de l'adulte; il se réfère davantage aux pairs pour être aidé.

Olivier démontre beaucoup de plaisir et d'intérêt à agir sur son environnement physique. L'environnement semble lui procurer un bon terrain pour développer des compétences; par exemple: il prend encore plaisir à utiliser les blocs légo pour continuer à développer son imagination et à expérimenter les rôles sociaux. Les jeux symboliques et les jeux réalistes se succèdent pour l'aider à incorporer des situations de la vie réelle et pour lui permettre de développer des habiletés diverses. On le voit, à l'occasion, faire l'exercice de marcher sur toutes les fentes du pavé de la cour de récréation; il se crée des règles et prend plaisir à les maîtriser.

Dans l'ensemble, l'observation d'Olivier révèle que la plus grande partie de ses ac-

tions sont axées sur la maîtrise et le développement de multiples habiletés dans le plus grand nombre de domaines possibles. Il semble aussi empressé à monter dans les câbles à la période d'éducation physique qu'à travailler dans un nouveau cahier qu'il a en exclusivité. Chaque fois, il le démontre par l'expression de sa satisfaction.

De façon générale, Olivier semble comprendre rapidement le fonctionnement de l'école. Les habiletés qu'il développe pourraient être comparées à des formes d'adaptation; il se conforme généralement à la règle et l'utilise même à l'occasion pour se justifier socialement. Ainsi, lors du rassemblement du groupe, l'éducatrice-enseignante lui reproche publiquement de ne pas avoir commencé son projet de recherche sur les astronautes. Olivier, qui ne semble pas s'en faire outre mesure avec cette remarque, adopte une attitude confiante: «Bien, il y en a pas de livres à la bibliothèque». Bien qu'il essaie de justifier ou d'expliquer (à la façon des plus grands) toutes ses actions, il lui arrive de faire preuve d'un manque de maîtrise du réalisme. Il dira à Mathieu: «Si on veut une barbe, on n'a seulement qu'à la laisser pousser sur notre peau». Sa pensée est déjà très nuancée; le choix de ses comportements selon la situation sociale en jeu en est un bel exemple; les jeux de légo qu'il utilise en compagnie de pairs de son âge sont l'occasion d'exercer un leadership. D'un autre côté, les situations de groupe offrent à Olivier un contexte propice à le valoriser dans ses réalisations et ses compétences. Par exemple: la fabrication d'un robot met en valeur ses habiletés manuelles et lui mérite une place sociale importante; le beau collier en poterie qu'il offre à Sarah lui permet d'exprimer non seulement l'affection qu'il a pour elle mais aussi de faire reconnaître son habileté.

Les caractéristiques personnelles d'Olivier, telles qu'elles sont rapportées, reflètent le profil d'un petit garçon de six ans et six mois dont la maturité, dans l'ensemble, se rapproche de celle d'un enfant d'âge scolaire. Même si certains de ses comportements reflètent des inhabiletés par rapport aux compétences scolaires souhaitées, il n'en reste pas moins que ses comportements traduisent qu'il les recherche et travaille ferme à leur acquisition. Le moment du passage, pour Olivier, semble favorable, il joue avec les habiletés qu'il a déjà maîtrisées, il se sent stimulé (et non menacé) à l'idée d'en développer d'autres. Il ne maîtrise pas tout parfaitement, mais la recherche du défi semble tellement forte qu'il n'y a pas de surprise à ce qu'il régresse un peu au moment des situations difficiles.

Stéphanie dont le portrait termine la présentation des six profils se distingue nettement des autres enfants.

Elle est âgée de six ans et sept mois à son entrée en première année et déjà, sur le plan moteur, sa motricité globale est excellente; elle prend plaisir à exhiber sa force et sa flexibilité en grimpant facilement le câble et l'équilibre sur la poutre est maîtrisé. La motricité fine est acquise et l'on peut facilement observer chez-elle une bonne coordination oculo-manuelle lorsqu'elle lance et attrape le ballon au mur d'une seule main sans jamais le rater. Stéphanie exerce souvent ses habiletés motrices dans les jeux de groupe et l'on voit apparaître chez elle un début de compétition dans plusieurs jeux qu'elle tente de réussir le mieux possible. Elle accepte volontiers le leadership d'une équipe qu'elle encourage vivement mais, on la voit aussi s'occuper à des activités manuelles à l'aide desquelles elle perfectionne les habiletés motrices déjà acquises.

La facilité avec laquelle Stéphanie s'intégre à son groupe-classe est étonnante; sa compagnie est recherchée par ses pairs, petits et grands, de même que par l'éducatrice-enseignante; si l'on se fie aux ressources personnelles dont elle fait preuve, elle est l'image de la confiance en soi et de l'autonomie. Dès les premiers jours de septembre, Stéphanie fait preuve d'une appréciation positive d'elle-même; elle connait et reconnait plusieurs de ses compétences sociales, académiques, manuelles et motrices et en fait une utilisation discrète. L'expression de ses habiletés joue positivement dans la reconnaissance que les autres accordent à ses compétences; ses expériences sociales sont à la fois l'occasion d'exercer ses habiletés et d'en explorer de nouvelles. Tout pour elle devient occasion de développer ou de mesurer ses habiletés et réussites; la performance semble son premier critère.

L'ouverture de Stéphanie aux autres enfants est assez particulière; elle utilise les réactions des autres enfants face à ses interactions pour évaluer ses propres objectifs; les situations exigeant de l'empathie, de la générosité ou de la sensibilité aux autres ne la rebutent pas. Par exemle: elle demande à D.: «L., c'est ton amie?» D. répond «non, je la hais». Stéphanie termine la conversation en disant: «C'est parce que tu t'es chicanée avec!».

Les compétences que Stéphanie développe à travers ses propres réalisations et ses interactions avec les autres paraissent consolider l'image très positive qu'elle a d'elle-même. Elle est capable de reconnaître ses capacités, mais lorsqu'elle doute d'elle-même, elle se réfère à l'adulte et accepte son aide. L'adulte l'aide, à ce moment, à assouplir son jugement par les précisions qu'elle lui apporte au sujet des normes sociales. Par exemple: Stéphanie prend une souris et vient la montrer à l'adulte en lui disant: «Elle mord». L'adulte lui demande pourquoi l'animal agit ainsi et Stéphanie répond: «C'est parce qu'elle n'aime pas se faire prendre» et retourne porter la souris dans sa cage.

Une forme d'auto-régulation de ses comportements se construit progressivement; en effet, on observe que Stéphanie connait assez bien les exigences scolaires et qu'elle commence d'ailleurs à les harmoniser avec ses désirs personnels. À certains moments, on croit y lire des manifestations qui se rapprochent de l'auto-discipline; on la voit attendre que l'éducatrice-enseignante soit disponible avant de lui parler. Stéphanie manifeste, pour son âge, une grande facilité de concentration, des intérêts soutenus et un assez bon contrôle de ses émotions; dans les moments de dispute, elle aborde avec calme et fermeté la situation.

Stéphanie se montre intéressée aux autres; elle interagit souvent avec les pairs et avec l'adulte. Ses interactions sociales semblent d'ailleurs associées à l'identification progressive qu'elle fait des normes sociales. Elle s'offre généreusement pour exercer des rôles sociaux et ses comportements sont généralement adaptés à la nature des situations sociales. Sa façon d'être socialement est nuancée; elle semble tenir compte dans son comportement des particularités de la situation et les exemples qui suivent en témoignent. Stéphanie donne souvent des renforcements sociaux à ses pairs et elle favorise même, pour certains, l'obtention d'un statut social élevé par des renforcements positifs. On note même qu'elle tient compte visiblement de la disponibilité des autres; en effet lorsqu'en quête d'une aide de l'adulte, Stéphanie utilise parfois discrétement le contact physique pour se rapprocher de l'éducatrice et attirer ainsi son attention. On l'observe même, à un moment où l'éducatrice est occupée, se gratter la tête et taper légérement son crayon sur la table, une petite stratégie, qui lui permet de vérifier

discrètement si elle n'attire pas ainsi l'attention de l'adulte.

Stéphanie se montre critique face aux comportements de ses pairs mais les apprécie lorsqu'ils sont conformes aux exigences sociales. À un moment donné, elle reproche à Catherine une distraction et menace de la dénoncer à l'éducatrice si elle continue. À un autre moment, elle se révoltera surtout lorsque la justice sera en cause. Dans ses interactions avec les pairs, elle semble consciente de ses propres limites et possibilités; par exemple: elle requiert l'aide de l'adulte lorsqu'un garçon plus vieux lui donne un coup de poing sans raison valable. Par ailleurs, lorsqu'elle se sent victime d'une injustice avec un plus petit, elle exprime son point de vue par des termes modérés, mais cède; elle est également capable de se défendre en rétablissant les choses de façon affirmative. La vie sociale est très importante pour Stéphanie si l'on en juge au nombre des relations. Elle semble rechercher la compagnie de pairs de même âge et de même sexe pour les jeux, pour les activités manuelles et pour l'exploration de certains rôles. Elle se sert à l'occasion de son leadership pour exercer une forme d'autorité; elle défend à Sarah de flatter les souris. Sa fascination pour les plus vieux est grande et ceci se traduit par une recherche visible de leur compagnie, par des conversations sociales, par l'attention qu'elle leur manifeste et par la taquinerie qu'elle utilise abondamment: «Je ne suis pas ta petite madame si tu n'es pas mon petit monsieur». Stéphanie maintient aussi visiblement son intérêt pour l'adulte à qui elle cherche beaucoup à plaire.

Stéphanie démontre de l'intérêt et du plaisir dans tout ce qu'elle fait; avant tout, elle cherche à maîtriser ses habiletés et à parfaire ses compétences plutôt qu'à en développer de nouvelles. Elle se montre intéressée par le produit fini de ses réalisations et en retire une satisfaction personnelle lorsque sa production répond aux exigences souhaitées. Sa demande d'approbation, à cet effet, est discrète: «Sais-tu ce que je fais?» Ainsi dans une activité de peinture au cours de laquelle Stéphanie a de la difficulté avec son pinceau elle essaie plusieurs moyens concrets pour corriger la situation; réalisant progressivement que son pinceau est trop gros, elle décide de le changer en faveur d'un plus petit.

Le respect rigide de la règle persiste toujours chez Stéphanie; elle s'en sert souvent pour apprécier le contexte d'une situation qui n'est pas tout à fait conforme à ce qui avait été proposé. Elle se sert également de la règle pour se justifier socialement: «Eh, c'est ma place». Par ailleurs, sa compréhension de la règle sait s'assouplir dans certaines situations; par exemple: l'éducatrice demande aux enfants qui ont fait de la sculpture de ramasser leurs dégats; Stéphanie répond spontanément à cette demande; «Moi, j'ai balayé». Le désir de se conformer aux règles est grand, elle prend plaisir à les devancer, ce qui lui vaut souvent l'appréciation de l'adulte. Ainsi, suite à la demande d'aide qu'elle fait à l'éducatrice alors qu'elle peut y répondre, Stéphanie voit là une occasion d'apprendre à se débrouiller seule. Sa grande habileté à comprendre les situations et à s'y conformer pourrait être le signe d'une compréhension plus grande de la réalité sociale. Elle utilise de plus en plus le raisonnement pour juger une situation tout en ayant soin de rejeter toute forme de magie pour expliquer quoi que ce soit. Elle s'étonne au sujet des comportements qu'elle ne juge pas très conformes à ce que le contexte social lui enseigne. Elle s'exclamera, indignée: «Pourquoi les souris ont mis de la nourriture dans leur toilette?».

Stéphanie a un langage de plus en plus articulé et le choix de ses mots reflète la bonne compréhension qu'elle a des situations qui l'entourent. Son vocabulaire est riche et elle utilise des structures de phrases complètes et appropriées. La plupart des réalisations de Stéphanie sont conformes aux exigences scolaires; elle est minutieuse dans son travail et démontre un souci réel pour le produit final.

D'après l'ensemble de ses traits et comportements Stéphanie ressemble à «l'enfant-modèle» adapté que l'on s'attend de rencontrer au primaire; en effet, ses ressources et compétences personnelles abondent dans divers domaines. Sa grande habileté à explorer chaque situation nouvelle l'entraîne également à chercher des solutions et à parfaire des habiletés qu'elle maîtrise presque parfaitement au niveau de développement qu'elle a atteint.

3. CE QUE NOUS APPRENNENT LES ENFANTS EN VOIE DE PASSAGE

Malgré le caractère limité de la portée de quelques paroles d'enfants, malgré la grande diversité des comportements observés chez les six enfants au moment de leur entrée à l'école primaire certaines hypothèses au sujet du passage commencent à prendre forme. Ce sont probablement les comportements des petites filles qui soulèvent le moins d'ambiguité; de fait, elles ont été plus faciles à observer et plus spontanées dans leurs réactions. La seule lecture des six profils soulève cependant des questions qu'il ne faudrait pas catégoriser ou fermer en y répondant trop vite. En effet, peu d'éléments permettent d'établir s'il s'agit de capacités adaptatives des enfants, de leur maturité physique et psychologique, de leur niveau de développement, de leurs habiletés sociales et affectives ou encore de leurs traits personnels, de la richesse de leurs expériences antérieures ou de leur capacité d'apprendre.

Nulle personne, dans un laps de temps de huit à dix semaines, ne peut risquer autre chose que des opinions, des débuts de réponse qui, en réalité, ne seront que des hypothèses et des tentatives d'intervention. Toutefois, il ressort qu'au cours de cette période Catherine trouve que les exigences de l'école sont souvent au-delà de son entendement, que pour Mathieu, elles sont l'occasion d'efforts et de réussites, alors que pour Stéphanie l'enthousiasme d'être à l'école lui donne des ailes et lui confirme son désir de laisser un peu derrière elle sa petite enfance. Pour Olivier, Sarah et Nicolas, les comportements sont plus ambigus parce que chargés d'ambivalence et de chevauchement. Malgré la difficulté de compréhension que soulèvent ces comportements, l'on ne doit pas non plus négliger le fait que ces derniers profils sont probablement à l'image de la réalité du passage pour la plus grande majorité des enfants québécois. En d'autres termes, tous ces comportements sont prototypiques de ce que l'on rencontre le plus souvent à l'école, en septembre et octobre chez les enfants admis en première année à savoir: que leurs besoins prioritaires ne sont pas ceux auxquels on s'attendrait; que leurs modes adaptatifs au moment du passage sont particuliers et que leurs caractéristiques individuelles varient grandement.

a. Leurs besoins prioritaires ne sont pas ceux auxquels on s'attendrait.

Malgré l'absence de modalités communes d'adaptation chez les enfants dont les profils viennent d'être présentés, il n'en reste pas moins que certains de leurs besoins se ressemblent. Cependant, chacun des enfants selon ce qu'il est, s'y prend différemment pour aborder les grands changements associés au moment du passage. Si l'on se situe du point de vue de l'enfant, les modalités adaptatives sont le reflet de la perception que chacun a des exigences et des nouveautés que comporte la vie à l'école. Le caractère impératif de cette adaptation face aux conditions nouvelles n'est pas sans faire surgir des besoins inusités. Si les besoins de l'enfant ne sont ni perçus, ni traités par la pédagogie que propose l'école, c'est l'enfant lui-même qui s'arrangera de façon à trouver ses propres conditions, solutionnant ainsi lui-même ses propres difficultés. Dans le profil de Catherine, il y a presque une évidence en ce sens; l'écart est tellement grand entre son point d'arrivée actuel et celui où l'école (tant l'éducatrice que les enfants) lui demande d'être, qu'elle se réfugie dans des comportements qui la satisfont à un niveau qui, en réalité, correspond davantage à celui de la maternelle.

Ce n'est que peu à peu que l'on verra chacun des enfants apprendre à participer, à jauger les conditions dont ils ont besoin. Ce n'est aussi que peu à peu que l'on verra l'adulte reconnaître ces besoins et enseigner aux enfants comment faire connaître les conditions dont ils ont besoin pour s'adapter. Chaque enfant devient, en quelque sorte, celui qui peut le mieux indiquer, par le plaisir réel qu'il y trouve, les conditions dont il a besoin pour s'adapter. Ainsi, il peut refuser la règle dans un premier temps, mais ça peut aussi être une façon de dire qu'il s'y apprivoise.

Pour s'adapter, l'enfant se donne à lui-même des chances; il développe une capacité nouvelle de s'apprécier à partir de ses propres actions; les rétroactions positives qu'il reçoit des adultes et des pairs sont associées au confort intérieur qu'il ressent en ces occasions. Elles sont encore pour lui le meilleur guide des conditions qu'il devrait apprendre à choisir pour lui-même.

Si l'on se reporte aux comportements observés plus tôt, ces besoins de conditions se polarisent plus particulièrement autour de trois axes, au moment du passage:

Axes d'adaptation	Besoins
1. s'adapter à un grand changement.	1. de temps pour arriver à se connaître
2. s'adapter à l'importance que revêtent tout à coup les pairs et la vie de groupe à l'école	2. de distance et d'espace pour explorer leur propre rôle à travers les rôles que se donnent les autres
3. s'adapter à une vie collective dans laquelle les normes et la productivité occupent beaucoup de place.	3. de moyens, c'est-à-dire de consignes claires pour comprendre l'usage nouveau qu'on leur demande de faire de l'environnement.

S'adapter à un grand changement et besoin de temps pour arriver à se reconnaître.

Pour certains enfants, c'est à la maternelle surtout, à travers des signes observables, que les changements s'annoncent; l'enfant fera sentir par ses questions, ses intérêts et ses demandes qu'il est prêt pour autre chose. Il s'intéressera, par exemple, à des activités de type plus formel, demandera qu'on lui assigne des tâches plus difficiles, donnera des indices qu'il a réfléchi sur un grave problème. Parfois même, dans le but de dépenser son énergie, il fera de la dissipation ou recherchera les aventures qui feront de lui le héros ou le leader de son groupe.

Chez d'autres enfants, ce sera au cours des vacances d'été que se produira l'éclosion d'habiletés qui, jusque là, n'auront pas été maîtrisées. Les parents avoueront naïvement leur étonnement face à la maturité et la capacité dont témoignent certains comportements. Ils verront l'enfant devenir capable d'entendre raison, d'accepter un refus, de modifier un projet et enfin de révéler des habiletés pour des tâches que, jusqu'à maintenant, ils n'auraient pas osé lui confier. Les vacances, comme telles, n'ont rien à voir avec ce «miracle» qui est davantage un phénomène de maturation.

Bien que Stéphanie et Olivier n'aient pas été observés à la maternelle, il est probable que le changement se soit amorcé à ce niveau; Sarah et Nicolas auraient probablement eu avantage à tirer profit de leur été en prolongeant quelque peu la maternelle.

Certains enfants, malgré leur âge chronologique, n'entrent pas dans ces deux premières descriptions. Ce sont des enfants qui auraient peut-être gagné à prolonger de quelques mois les vacances d'été ou tout simplement leur séjour à la maternelle afin de répondre à des besoins non satisfaits. Pour ces enfants, le passage à l'école primaire représente une transition bousculée, commandée, jusqu'à un certain point, par le régime scolaire qui définit que «prêt ou pas», à six ans on entre à l'école. Ce seront les enfants pour lesquels l'adaptation à l'école, au sortir de la maternelle, sera la plus complexe. C'est le cas de Catherine et de Nicolas, dont l'adaptation exigera plus de temps et d'attention de la part de l'éducatrice.

Il est malheureux que nous ayons peu de connaissances découlant d'observations directes sur toute cette période du passage. Théoriquement, l'on sait cependant que, pour tous les enfants, le moment du passage se prépare depuis longtemps et que toute la vie préscolaire a été, en quelque sorte, consacrée à répondre à ces besoins évolutifs; toutes les expériences accumulées depuis la naissance ont enrichi l'enfant; les intégrations qu'il a faites, de même que les supports qu'il a reçus, ont été importants; il faut reconnaître, cependant, que les variations d'un enfant à l'autre sont grandes et que, pour cette raison, les besoins varient d'un enfant à l'autre. Même si la maternelle marque l'heureux couronnement d'une étape qu'on appelle les années préscolaires, même si la maternelle cherche à consolider ce qu'ont été pour lui ces années d'expérience et d'ouverture, d'exploration et de découverte, de recherche de compétences grandissantes, l'année de la maternelle marque la fin d'une tolérance sociale sans que nécessairement les enfants en soient quittes avec leurs premiers bouleversements.

Pour les adultes directement impliqués dans la vie des enfants au moment des changements qui surviennent dans les manifestations de nouveaux besoins, qu'il s'agisse de l'éducatrice de maternelle ou des parents, ce moment est identifiable et observable. Mais, pour la majorité des enfants, ce sera l'enseignante de première année qui en sera le principal témoin parce que c'est à ce moment du passage que les enfants vivent concrètement la transition dans leurs besoins et que c'est à ce moment que leurs comportements traduisent le plus l'amorce de nouveaux processus avec lesquels ils ne sont pas familiers.

Cette manifestation progressive de besoins nouveaux commande une attention très grande; ce déclenchement du processus d'adaptation ne saurait être sous-estimé. Pour l'enfant, la qualité de ce processus constitue le support dont dépendra toute l'organisation nouvelle qu'il retirera de son adaptation à la nouvelle situation. Pour l'adulte, l'attention aux besoins et à la forme particulière de chacun des processus de transition devient son guide pour jauger et doser ses différentes interventions; il est important qu'une observation rigoureuse alimente toute cette attention.

Chaque enfant, devant les difficultés que représente la perspective du passage à l'école, offrira des réponses qui lui sont personnelles; c'est sa façon à lui de percevoir la nature des exigences mais aussi d'indiquer quels sont ses besoins. Par exemple: il comprendra vite qu'on a plus facilement la parole si on la demande que si on parle plus fort. Il apprendra peu à peu à reconnaître et à distinguer ce qu'il désire faire et ce que l'éducatrice lui propose; il réalisera, à la différence des réactions, que l'approbation qu'il reçoit n'est pas la même face à tous ses besoins et comportements. La consigne de lever la main pour annoncer qu'on désire parler n'est plus un jeu; c'est une norme qui devient associée au droit de parole. En somme, il apprend concrètement que les valeurs de la maternelle et celles de l'école peuvent prendre des formes différentes et, pour un enfant de six ans, c'est tout un monde de problèmes à résoudre et cela requiert du TEMPS.

Certains phénomènes qui caractérisent la manifestation de ces besoins au moment du passage ont été tirés des profils d'enfants présentés plus tôt. Alors que certains de ces phénomènes marquent l'avènement de changements importants dans l'évolution et dans la vie de l'enfant, par exemple, celui de prise de conscience de ses habiletés, d'autres ne font que consolider des changements qui étaient déjà en cours chez certains enfants, comme le développement d'un goût et même d'un désir pour être dans la vraie réalité.

Au début les enfants sont centrés sur eux-mêmes.

En tout premier lieu, on a pu constater, chez ces enfants dont les âges varient entre 5 et 7 ans qu'ils consacrent encore beaucoup de temps et d'énergie à explorer leur propre monde, leurs besoins, leurs sentiments et qu'ils se considèrent encore souvent au centre de ce qui explique pourquoi les événements se produisent de la façon dont ils se produisent.

Conscience de leur propre personne à travers les autres.

Selon des rythmes fort différents, au cours des semaines, les enfants prennent conscience de leur propre personne. Non seulement sont-ils invités à se reconnaître eux-mêmes, mais ils sont également encouragés à s'ouvrir aux autres et à faire comme les autres.

D'abord, une image confuse de lui-même.

Catherine est peu disposée à comprendre les exigences nouvelles, elle maintient le niveau d'habiletés qu'elle connaît déjà. Stéphanie, pour sa part, n'attendait que ce moment pour utiliser des habiletés nouvelles qu'elle avait déjà expérimentées avec succès. Pour Mathieu, tout est occasion d'efforts qu'il réussit, alors que pour Nicolas, il est difficile de savoir s'il se reconnaît lui-même.

L'image critique et positive par la reconnaissance des habiletés par les autres et l'approbation de l'adulte.

C'est par l'ouverture aux autres qu'il en arrive à identifier certaines des caractéristiques et habiletés qui lui sont propres; toutefois, il demeure, dans l'ensemble, que l'image qu'il a de lui-même est confuse. L'adulte devient alors une personne extrêmement importante pour rectifier un doute qui inonde l'enfant au sujet de son image personnelle. L'exploration de situations nouvelles au cours desquelles l'enfant peut douter de ses capacités personnelles pour résoudre une difficulté incitera parfois l'enfant à recourir à la fabulation; Catherine se retirera d'un jeu d'équipe où la règle est difficile pour elle en disant à l'adulte: «Mes souliers glissent trop et je bouge tout le temps». C'est à l'aide de telles expériences que l'enfant développera une image de plus en plus critique et positive de sa personne, qu'il travaillera à rehausser cette image de façon à conquérir un statut social dans le groupe. Certaines situations de la vie quotidienne à l'école deviennent très utiles pour aider à identifier où en est vraiment l'enfant dans la connaissance qu'il a de lui-même. Les situations qui sont particulièrement nouvelles pour l'enfant sont utiles à cet effet; la situation ou Mathieu suit Olivier aux escaliers en lui disant: «Je suis bon aussi, hein?» en est un bel exemple. On découvrira chez Mathieu, à un autre moment, l'habileté à affirmer avec une assurance déconcertante «qu'il est bon» dans telle ou telle chose, «Bien oui je suis habile». Les compétences qui sont ainsi actualisées mèneront à des témoignages publics; l'approbation de l'adulte et des pairs demeure encore ici très importante; Mathieu: «Olivier, est-ce que tu l'as aimé mon spectacle?»

Début d'auto-discipline pour lui et par les autres.

Toute cette recherche de connaissance personnelle place l'enfant dans des situations diverses où son comportement prête parfois à ambiguïté. On le verra probablement passer d'un auto-contrôle fragile de ses sentiments comme c'est le cas de Mathieu qui détourne brusquement son intérêt d'une situation à l'autre lorsqu'il constate la disparition de son dinosaure: («Où est mon monstre?»), à celui d'une auto-

discipline qu'il impose aux autres lorsqu'au spectacle de marionnettes, on le surprend à animer le groupe en disant «S'il y en a qui ont quelque chose à dire, levez la main».

Malgré les efforts répétés que tentent les adultes pour mettre en place des conditions qui faciliteront la transition entre l'école maternelle et la première année, un fait très important demeure; c'est l'enfant lui-même qui reste la personne la plus active dans sa propre adaptation. Les enfants sont plus ou moins conscients des efforts qu'ils ont à mettre, ils n'en connaissent ni le sens, ni la direction, et pour cette seule raison ils ont besoin qu'on respecte leur rythme, qu'on leur donne du temps et là le rôle de l'éducatrice est impondérable. Nous y reviendrons d'ailleurs dans la troisième partie portant sur la pédagogie transitionnelle. Autant la patience douce d'une intervention pouvait avoir sa place à la maternelle, autant maintenant, dans certains cas, doit-elle faire place à une rigueur ferme et acceptante. Autant l'enfant qui fabulait avait besoin qu'on le ramène à la réalité, autant aura-t-il besoin qu'on croit en lui malgré les gaffes qu'il se pardonne mal à lui-même.

Bien qu'il ait commencé à la maternelle à se familiariser avec certaines conditions dites plus exigeantes, il reste que c'est un travail de plusieurs mois et, pour quelques-uns, de quelques années pour arriver à conquérir le confort lié à la souplesse et à l'organisation intérieure que procurera la nouvelle adaptation.

L'importance des pairs et de la vie de groupe et les besoins de distance et d'espace pour explorer leurs rôles à travers les rôles que se donnent les autres.

Il est intéressant d'observer, au moment du passage, à quel point les enfants établissent eux-mêmes certaines priorités d'action. La vie collective, une vie réglée et fortement normative, semble être la première dimension à laquelle les enfants s'intéressent au point d'y sacrifier plusieurs autres exigences liées au passage en première année. Le sac d'école, les cahiers et les livres gardent leur importance, mais si l'on se fie aux profils des enfants observés, la place que l'enfant occupe dans le groupe semble encore plus importante pour lui, du moins à ce moment précis.

Période intense de socialisation. Conscience des pairs et imitation rigide par l'identification aux pairs. Importance d'avoir le bon statut social.

À l'occasion d'observations répétées, il a été noté qu'une période intense de socialisation s'amorce dès le début du passage; les enfants semblent prendre conscience de la présence des pairs et de leurs particularités. Ils développent, au cours de cette période, une sensibilisation grandissante à leurs sentiments; on voit, par exemple, Stéphanie s'intéresser au fait que L. n'est plus l'amie de D. en sympathisant avec elle sur leurs relations interpersonnelles en disant «tu t'es chicanée avec»?. On verra souvent les enfants adopter un autre enfant comme modèle, ce qui les aide à voir en l'autre comment eux ils se sentent s'ils imitent certains des comportements des autres. Cette attention portée aux autres ressemble parfois à une analyse de l'un et de l'autre par l'enfant; les enfants trouvent alors l'occasion de reconnaître certaines compétences chez les pairs et d'y accorder une appréciation qu'ils se permettent, à l'occasion, de rendre publique comme c'est le cas chez Mathieu qui s'exprime devant le dessin d'un grand garçon «Eh! il est beau celui d'Elian»!

Exploration des rôles sociaux.

L'observation des interactions qu'ils entretiennent entre eux offre une information au sujet des rôles sociaux qu'ils explorent et qu'ils apprendront petit à petit à maîtriser davantage. On les verra passer d'un leadership despotique à une forme plus sociale de leadership, par exemple, lorsque Catherine est aidée dans ses réalisations.

Besoin de justice sociale.

La recherche de justice sociale au niveau du groupe est caractéristique des enfants de première année qui ne manquent pas une occasion de rapporter à l'éducateur un enfant qui déroge à la règle; c'est aussi une façon d'apprendre à quel point les normes de la vie en groupe sont fermes et stables.

Apprentissage de la norme.

Identification aux pairs de même sexe; admiration pour le pair plus âgé.

Tel qu'on l'observe au cours de la période de transition, la relation étroite que l'enfant entretenait avec l'adulte, en l'occurrence avec son éducatrice de la maternelle puis avec celle de la première année, évoluera considérablement et assez rapidement dans le sens d'une identification aux pairs de même sexe et de même âge que lui. Il est d'ailleurs très intéressant de constater chez les enfants observés que Catherine et Stéphanie qui étaient dans le groupe-multi-âge recherchent la compagnie l'une de l'autre. Il en est de même pour Mathieu, Nicolas et Olivier. On peut constater cependant «l'image de héros» que déclenchent certains comportements des pairs plus âgés dans la classe.

Ambivalence dans un premier temps face aux normes sociales.

La présence du grand groupe, caractéristique de l'école primaire et qui est nouvelle pour l'enfant, lui offrira l'occasion de s'initier progressivement aux normes sociales du milieu scolaire. Par exemple: Catherine comprend mal l'allusion à son absence de méthode et d'organisation au moment d'une activité: «Toi Catherine, tu fais de la poterie ou tu fais des dégâts». La réaction de Catherine est à l'image de la rigidité de son expérience avec le sens des mots; la situation deviendra cependant l'occasion pour l'éducatrice de lui expliquer ce qu'elle attend d'elle et de l'aider pour y arriver. Des moments du genre seront privilégiés en début de première année. L'enfant saura également tirer profit d'un

Identification de modèles à imiter.

commentaire de l'éducatrice sur le comportement ou la réalisation d'un autre enfant pour identifier des enfants comme modèles à imiter qui savent s'attirer l'approbation de l'adulte. Ceci lui permet de concrétiser ce qu'on attend de lui; il a de la difficulté à comprendre l'implicite et ne maîtrise pas le sens de l'humour.

Besoin d'approbation de l'adulte et des pairs.

Au niveau de l'interaction avec l'environnement physique, on verra fréquemment, à la maternelle et en début de première année, des enfants exprimer spontanément du plaisir à faire une activité. Mathieu, dans la préparation de son spectacle dira à l'adulte: «Aimerais-tu ça voir notre spectacle? On s'assomme beaucoup dedans». Cette motivation à agir qui est caractéristique des enfants de cet âge traduira de plus en plus un intérêt chez l'enfant à développer des compétences nouvelles. On observera cette recherche grandissante de développer des habiletés pour se conformer à ce qui est valorisé à l'école dans plusieurs situations. La réalisation des productions de l'enfant à la maternelle et en première année offre un bon exemple. On constate que les créations de l'enfant en début de première gardent la couleur originale de celle que l'on retrouve à la maternelle; en réalité, le produit final semble avoir encore peu d'importanc à côté de la démarche (l'action). Par contre, au cours de son évolution, l'enfant accordera davantage d'importance à la production finale. On voit Catherine retravailler une sculpture jusqu'à ce qu'elle soit au goût de l'éducatrice. La progression du degré d'importance de la production est observée, chez Catherine, en autres, vues les nombreuses fois où elle copie les réalisations d'une autre enfant. Il n'est pas rare, en effet, d'observer ce phénomène chez les enfants de première année. Il est alors révélateur que l'enfant, tout en cherchant à se conformer aux demandes de l'école, cherche en réalité à s'adapter.

Plaisir pour le plaisir de l'activité associé au plaisir d'être reconnu.

Goût de se conformer à ce qui est valorisé.

Goût de plaire à l'éducatrice.

Le besoin de conformité entraîne le «copiage».

Le jeu qui tend à disparaître comme activité à l'école primaire demeure pourtant pour l'enfant un mode privilégié d'interaction avec l'environnement, surtout lorsqu'il présente un caractère de nouveauté. On voit souvent le jeune enfant, au cours de son jeu, exercer sa fonction symbolique en utilisant la fabulation pour transformer la réalité à sa guise afin d'être en mesure de mieux l'explorer. Mathieu, par exemple, qui parle de la guerre, brandit son dinosaure devant l'adulte en lui disant: «Il pourrait manger toute la guerre d'un coup». À la période scolaire, le jeu continue d'être recherché par l'enfant; cependant le niveau de la fantaisie propre à la maternelle n'est plus aussi présent; celui de la compétence fondée sur une habileté réelle l'emporte de plus en plus sur la fantaisie.

Le jeu persiste encore chez plusieurs; il sert encore pour explorer la règle et apprendre à maîtriser de nouvelles habiletés.

Ces quelques exemples, extraits des profils d'enfants, sont un appel au respect des différences individuelles d'adaptation. Certains enfants (Stéphanie, Mathieu) se lancent rapidement dans les situations nouvelles et leurs habiletés leur valent une reconnaissance immédiate. Dans le cas de Sarah, Olivier et Nicolas la prise de distance face aux situations sociales est une condition de survie. Il est fascinant de constater cependant, qu'avec le temps cette distance est beaucoup moins nécessaire; ce n'est pas là le signe définitif que l'adaptation est faite. C'est plutôt le signe qu'elle s'amorce bien et se poursuit.

L'importance d'une vie collective dans laquelle les normes et la productivité occupent une place importante et le besoin de moyens pour en comprendre le fonctionnement.

L'entrée à l'école coïncide avec une période où les enfants deviennent «raisonneurs» en ce sens qu'ils cherchent à comprendre et à expliquer la réalité d'une façon plus logique ou, entre d'autres termes, avec la «raison».

La logique devient l'outil de prédilection et ils ont besoin qu'on tolère la lenteur et parfois la lourdeur de leur cheminement, afin que leurs réponses arrivent avant tout à les satisfaire eux-mêmes.

Désir de la règle.

D'abord le chevauchement, puis l'hésitation à sacrifier l'organisation antérieure.

Début de conscience et capacité de raisonner coïncident.

Concrètement, on verra les enfants utiliser de plus en plus la raison pour juger les événements. On les verra aussi appliquer davantage la règle et on se surprendra de les voir l'utiliser au besoin pour se justifier. Ce désir apparent chez l'enfant de se conformer à la réalité semble être parfois abandonné lorsqu'on observe l'enfant qui revient à la magie pour illustrer un événement. L'éducatrice pourrait, à ce moment, avoir tendance à juger ce comportement et à le refuser. Cependant, il est normal pour l'enfant, à cette période, de chevaucher entre la magie et la raison pour composer avec la réalité. Catherine nous en offre une belle illustration lorsqu'elle partage une fantaisie avec l'adulte (la fée des dents) qu'elle interrompt lorsqu'elle voit un garçon s'approcher. Il s'agit là d'une supercherie, mais d'un début de la capacité d'approcher la réalité par une voie plus raisonnée qui ne tient plus devant la magie. Son comportement éclaire cependant son besoin de recourir à la fantaisie pour aborder des situations qui sont encore difficiles à maîtriser; plus ou moins consciente du changement qui s'opère dans sa pensée, elle n'arrive pas encore à se faire confiance.

D'autres dimensions de la réalité sont également exigeantes en terme de compréhension.

La découverte de l'environnement par l'expérimentation.

Le contenu de la règle (concret) et sa signification (abstrait) semblent d'abord dissociés.

À la période scolaire, le jeune enfant perçoit son monde immédiat de façon très concrète. Par exemple: il expérimentera souvent une chose avant d'y croire; aussi, Mathieu dira: «C'est pesant! Montre-moi pour voir»; on le verra souvent, à la quête de cette exploration concrète, effectuer des découvertes importantes. Le fait d'entrer dans un nouveau monde de fonctionnement intellectuel (pensée concrète) y con-

tribue beaucoup. La situation de vie en groupe impliquant la présence de règles diverses devient un défi; le jeune enfant a tendance à recevoir le contenu de la règle, mais il en respecte difficilement l'application, parce qu'il n'arrive pas encore vraiment à s'en représenter la signification (abstraite) en termes concrets. Il demeure donc avec les éléments concrets. Par exemple: Catherine se permettra de créer une situation, selon elle, «adéquate» pour appliquer la règle: «Lève les yeux... je veux te parler». Le jugement de l'enfant pour évaluer une situation est encore rigide; il trouvera assez souvent des explications «farfelues», mais qui lui conviennent personnellement.

Goût de la norme et recherche de comportements conformes.

On note avec étonnement à quel point l'enfant tend à se conformer à la réalité lorsqu'il est à l'école. On se demande souvent si c'est l'école qui le modèle ou si c'est dans l'évolution normale de l'enfant d'arriver à cette caractéristique. Il semblerait que le contexte scolaire favorise l'éclosion de cette caractéristique qui chercherait, d'une façon ou d'une autre, à se manifester. L'apparition de ce trait est due à la capacité grandissante qu'a l'enfant de comprendre le monde environnant; l'enfant concrétise par des comportements ce qu'il croit saisir des demandes et des normes du milieu.

Jusqu'à un certain point, la vie organisée et normative de l'école coïncide avec l'évolution de la pensée des enfants au moment du passage.

La progression et la régression chevauchent.

La découverte d'un environnement nouveau n'est cependant pas sans prêter à confusion; d'avoir à retrouver sa classe, pour un enfant de six ans, est un problème aussi complexe que celui auquel l'adulte fait face pour s'orienter dans le métro.

L'adaptation à une pensée plus exigeante, plus rigoureuse est souvent, pour les enfants de cet âge, une occasion de régresser lorsque ce n'en est pas une de refuser de s'en sortir.

La présence de consignes et de règles claires semblera encore un des meilleurs supports dont les enfants bénéficieront pour comprendre l'environnement en des termes très concrets. Le fait de lever la main et d'attendre son tour pour avoir la parole n'est pas qu'une contrainte; tôt les enfants réalisent l'importance de conserver une idée, de la bien acheminer et de la faire valoir à travers ce geste.

L'initiation aux nouvelles réalités est un défi que la majorité des enfants avaient souhaité; apprendre à lire, à compter et à écrire ne sont cependant pas que des habiletés. Elles sont le fruit d'une maturation qu'en principe les enfants auront dû avoir le temps de réaliser. Mais, l'apprentissage en est long et difficile et suscite des besoins inusités chez les enfants en voie de passage. Ce sont ces besoins qui inspireront, dans la troisième partie du Guide, la proposition d'une pédagogie appropriée.

b. Leurs modes adaptatifs au moment du passage sont particuliers

Les six portraits d'enfants font ressortir leurs traits distinctifs, en même temps qu'ils nous sensibilisent à certains phénomènes qui semblent se produire chez tous les enfants au moment de leur passage en première année. Les comportements et les caractéristiques des enfants observés correspondent aux données théoriques connues sur le développement à ces âges. Bien que ces descriptions ne soient pas exhaustives pour décrire l'enfant en transition, il reste qu'un grand nombre des phénomènes décrits rejoignent les données fournies par de nombreux auteurs comme Gesell, Zazzo et Piaget, pour ne nommer que ces «géants» de la recherche. Ces auteurs constituent des ressources importantes à consulter si les phénomènes décrits doivent faire l'objet d'un approfondissement.

La connaissance des éléments contextuels, tels que présentés dans les profils, permet de mieux comprendre certains comportements qui, à prime abord, ne semblent pas converger vers une adaptation aux objectifs de la première année à l'école. La compréhension de ces comportements, dans le contexte d'une expérience transitionnelle, se fera mieux à travers des éléments dynamiques de situations au sujet desquels l'éducatrice peut échanger avec les enfants, les parents, d'autres éducateurs, ou, tout simplement, réfléchir par elle-même avec un certain recul, mais avec des données concrètes qui sont factuelles.

La synthèse qui suit fait ressortir à quel point les enfants diffèrent, non seulement dans leurs traits personnels, mais dans leur façon d'être avec eux-mêmes et avec les autres. Leurs modes d'adaptation représentent la réponse que chaque enfant croit la meilleure pour lui-même, dans telle situation donnée.

Les modes adaptatifs les plus fréquemment rencontrés, à travers les profils des six enfants observés, peuvent être ramenés à quatre:

a) les comportements reflètent un chevauchement continu entre les compétences acquises en fonction des exigences de la vie à la maternelle et les compétences à développer «requises» par la vie de l'école.

   Exemple: Catherine n'hésite pas à renoncer à la «fée des dents» dès qu'un pair la confronte de sa présence et de sa compétence de raisonneur. Chacun des enfants, exception faite de Stéphanie, recourt à la fantaisie dès qu'il en a la chance.

b) les comportements sont avant tout axés sur l'acquisition d'habiletés sociales reconnues par les pairs et par l'adulte.

   En effet, personne n'est indifférent à ce que son dessin, sa production ou sa performance en mathématique ne passe inaperçue.

   On n'a qu'à revenir aux portraits pour se convaincre que chacun des enfants cherche à imiter celui qu'il définit comme étant bien accepté par les autres.

c) l'acquisition des habiletés sociales semble entrainer des comportements qui, parfois, paraissent difficiles à interpréter tant ils sont marqués par une intention de s'adapter et d'être reconnus.

   Exemple: le phénomène du «copiage» chez Catherine et Sarah n'a rien d'immoral, mais devient bientôt le gage d'une solidarité dans le défi.

d) enfin, au début du passage, les comportements adaptatifs semblent imprévisibles ce qui ajoute à leur complexité et à la grande difficulté de les lire clairement.

Le déroulement des comportements adaptatifs, l'ensemble des directions qui sont observables dans les comportements au moment du passage ne semblent pas tellement différer de ce qu'on observe dans tous les comportements d'adaptation à une situation nouvelle. Chez les enfants de 5 à 7 ans, au moment du passage, il a été observé que tous tendent à s'adapter dans le sens du modèle d'enfant que l'école et les pairs valorisent, même s'ils n'y arrivent pas toujours. Il a également été observé que, pour réaliser ce modèle, les enfants sont prêts à utiliser toutes leurs ressources et même à les inventer si nécessaire.

Même si ces changements se ressemblent, ils varient et fluctuent selon les conditions sociales qui sont offertes aux enfants (par exemple, lors du rassemblement ou des ateliers de groupe) et selon les conditions de

support que l'adulte leur offre. La rectification qu'apporte l'adulte, par exemple, au moment où l'enfant se sur-évalue ou encore se juge trop rigidement, semble déterminante dans les comportements successifs que développera l'enfant face à des situations identiques.

Les différences observées entre les modalités adaptatives au moment du passage semblent liées à l'acquisition des compétences appropriées à la vie scolaire, de même qu'à l'utilisation que l'enfant apprend à en faire. La maturité évidente de Stéphanie, par exemple, et la grande facilité d'adaptation qui marque le déroulement de son passage à l'école, ne tiendraient pas qu'à son âge, son sexe, son tempérament ou à ses habiletés personnelles. En effet, il semble que Stéphanie soit une enfant pour qui la vie scolaire, avec ses exigences, arrive à un moment où elle est particulièrement prête pour les traiter et, de ce fait, en retirer plaisir et confiance.

Catherine se situerait à l'autre pôle et l'on pourrait même aller jusqu'à dire que la persistance chez-elle de comportements préscolaires devrait être lue comme un SOS de la part d'un enfant qui aura besoin de plus de temps pour s'adapter. Il sera important, pour son adaptation ultérieure, d'accorder à cette demande le plus grand sérieux et la plus grande attention.

Il ressort des éléments qui précèdent que les comportements adaptatifs des enfants pendant la période transitionnelle deviennent des outils privilégiés pour aborder pédagogiquement cette période avec les enfants qui arrivent de la maternelle (ou de la garderie). Encore faut-il apprendre à les regarder, à les reconnaître et à les comprendre même si cela n'est pas une tâche facile.

Des outils qui soutiendront une démarche pédagogique attentive et personnalisée au moment du passage sont proposés dans la troisième partie du Guide. Jusqu'à maintenant, deux objectifs ont été poursuivis lors de la présentation des six portraits d'enfants:

faire voir: **comment les comportements (réactions) des enfants deviennent la base même des règles d'or que l'éducatrice articulera dans ses interventions auprès des enfants en transition;**

faire voir: **combien la compréhension du processus de socialistion de l'enfant est liée à la compréhension du processus adaptatif de l'enfant à l'école.**

c. Leurs habiletés individuelles varient grandement

Dépendamment du nombre et de la qualité de leurs expériences antérieures, de leur rythme de développement, de leur maturité, de leur état de santé, de la stabilité matérielle et émotive dont chaque enfant aura bénéficié, dépendamment de l'initiative qu'on leur aura accordée pour acquérir des habiletés et apprendre à résoudre leurs problèmes, dépendamment de la confiance qu'ils auront développée en eux-mêmes à cette occasion, les enfants d'une classe de première année offriront une gamme infinie d'habiletés.

Nous référant aux portraits présentés et nous appuyant sur les données élaborées par Erikson qui parle d'habiletés en termes de «compétences», nous présentons un outil qui peut servir de synthèse et de guide au cours du passage.

Il s'agit d'un tableau qui rappelle de quel point les enfants sont partis, à la fin de la maternelle, afin de permettre une représentation plus concrète de l'écart qui se dessine, si l'on examine le point d'arrivée vers lequel l'école veut acheminer ces mêmes enfants.

Ce document de travail présenté sous la forme d'un tableau s'inspire des dimensions qui ont servi à la rédaction des portraits des six enfants Catherine, Nicolas, Mathieu, Sarah, Olivier et Stéphanie. On se souviendra que la dimension sociale occupait une place centrale dans les comportements adaptatifs observés au moment de l'entrée en première année.

Le document, tout en notant les grands traits des profils dits préscolaire et scolaire, s'inspire également des objectifs dont il est fait état dans le programme préscolaire. Des exemples de comportements à observer sont suggérés; à l'aide d'une grille, au centre du tableau, on peut indiquer la fréquence d'observation à ces comportements. À titre d'exemple, et pour fin d'exercice dans l'utilisation du tableau, les portraits des six enfants font l'objet d'une articulation selon

ce modèle. Le tout est synthétisé dans la qualification d'un profil P (préscolaire) ou S (scolaire) pour chacun des enfants ce qui permet de visualiser chacun d'eux. Ce tableau qui peut devenir un document de travail que chacun adaptera à ses besoins est présenté à titre de suggestion et d'illustration.

TABLEAU I

BANQUE DE COMPORTEMENTS À OBSERVER

DOCUMENTS POUR L'ÉDUCATRICE ENSEIGNANTE

A. PLAN SOCIO-AFFECTIF ..... CONNAISSANCE DE SOI

1. Représentation de soi

On sait qu'il part du profil préscolaire

d'une représentation «confuse» de son image personnelle. Il n'est pas certain de lui. Il questionne l'adulte sur ce qu'il n'identifie pas chez lui: «...est-ce que je suis bon?...»

On sait qu'il va vers le profil scolaire

une représentation de plus en plus claire de ses capacités réelles. Il demande l'approbation de l'adulte sur ce qu'il identifie chez lui: «...je suis bon hein!...»

1 comportement rarement observé	2 comportement parfois observé	3 comportement fréquemment observé

exemples de comportements à observer

- exprime qu'il a confiance en lui, c'est-à-dire qu'il se décrit en termes appréciatifs «...je suis bon, hein!...»
- demande l'approbation de l'adulte et des amis (pairs) pour se faire connaître publiquement
- semble soucieux du jugement des autres à son égard

Fréquence d'observation des comportements chez les enfants

Catherine	Nicolas	Martin	Sarah	Olivier	Stéphane
1	2	2	1	3	3
2	2	2	3	1	3
1	3	1	3	3	3
Profil personnel des enfants					
P-S	P-S	P-S	P-S	S	S

2. Tendances sociales

On sait qu'il part du profil préscolaire

d'une tendance à tout ramener à son propre monde, à sa propre expérience. Il a une compréhension plutôt concrète de son environnement.

On sait qu'il va vers le profil scolaire

une perception de sa personne comme un individu faisant partie d'un groupe. Il a une perception de plus en plus globale de son environnement. Il est de plus en plus mobilisé par le processus de socialisation. Il tient compte des autres, de son statut social dans le groupe. Il recherche la justice sociale.

1 comportement rarement observé	2 comportement parfois observé	3 comportement fréquemment observé

- est capable de sortir et s'impliquer dans une situation de groupe sans sortir complètement du contexte en s'appropriant un élément relié à sa propre expérience «...bien moi, j'ai...»
- semble soucieux du jugement des autres à son égard
- donne son appréciation personnelle face au comportement ou à la production d'un autre enfant
- rappelle à l'éducatrice une règle établie
- dénonce un enfant qui ne respecte pas la règle établie

Fréquence d'observation des comportements chez les enfants

C	N	M	S	O	S
1	2	1	1	3	3
1	3	1	3	3	1
1	2	2	1	3	3
1	2	0	2	2	1
0	2	0	2	2	1
Profil personnel des enfants					
P-S	P-S	P-S	P-S	S	S

3. Auto-régulation — **On sait qu'il part du profil préscolaire** → **On sait qu'il va vers le profil scolaire**

d'une auto-régulation pratiquement absente ou il a besoin de l'adulte pour lui rappeler les consignes, etc.

d'une auto-régulation naissante ou il commence à respecter seul les consignes, etc. ou il fait preuve de jugement qui est cependant instable (trop sévère...)

1 comportement rarement observé	2 comportement parfois observé	3 comportement fréquemment observé

- est capable d'exprimer ses émotions, sentiments proportionnellement à la situation
- est capable de regarder une situation-problème et de trouver une solution pertinente
- est capable de se concentrer dans ses réalisations personnelles
- est capable d'une attention soutenue
- est capable de terminer un travail commencé

Fréquence d'observation des comportements chez les enfants

C	N	M	S	O	S
1	1	1	1	3	3
1	2	1	2	3	3
1	3	1	3	3	3
1	3	1	3	3	3
2	2	2	3	3	3

Profil personnel des enfants

P	P-S	P	P-S	S	S

B. PLAN SOCIO-AFFECTIF ..... RELATION AVEC LES AUTRES .....

1. Contacts avec l'adulte — **On sait qu'il part du profil préscolaire** → **On sait qu'il va vers le profil scolaire**

de contacts plutôt dépendants ou il recherche plutôt sa compagnie à celle des autres, ou il s'identifie personnellement à lui

des contacts plus fonctionnels ou il recourt à lui plutôt comme guide et pour se faire approuver et reconnaître publiquement au niveau de ses compétences

1 comportement rarement observé	2 comportement parfois observé	3 comportement fréquemment observé

- il écoute l'adulte lorsqu'il donne des règles de fonctionnement, des consignes, des procédures à suivre, etc. dans tout ce qu'il doit connaître pour répondre aux demandes de l'école
- il écoute l'adulte lorsque ce dernier donne une appréciation sur le travail d'un autre enfant
- il demande l'approbation publique de l'adulte sur ses réalisations qu'il apprécie personnellement

Fréquence d'observation des comportements chez les enfants

C	N	M	S	O	S
1	1	1	2	3	3
2	2	2	3	3	3
1	1	2	2	3	3

Profil personnel des enfants

P	P-S	P-S	P-S	S	S

2. Contacts avec les pairs

Il part du profil préscolaire:

d'une instabilité et d'une fragilité dans ses relations avec les autres enfants. Il semble qu'il a une faible compréhension de ce qui se passe à ce moment comme relation interpersonnelle, ses comportements ne semblent pas être mesurés.

- il établit facilement des contacts avec les autres enfants
- il recherche la compagnie plus fréquente de quelques amis à qui il s'identifie
- il a un comportement adéquat envers les autres selon la situation:
  - il rend service
  - il réagit et s'explique dans une situation probable
  - etc...

1 comportement rarement observé	2 comportement parfois observé	3 comportement fréquemment observé

Il va vers le profil scolaire:

des contacts plus intimes avec un ou quelques amis qu'il privilégie et auxquels il s'identifie. Il sait être comprendre davantage les réactions des autres enfants envers lui. Il semble faire des liens entre la qualité de ses rapports et résultats qu'il observe.

Fréquence d'observation des comportements chez les enfants

C	N	M	S	O	S
2	1	3	2	3	3
3	3	3	3	3	3
3	1	1	2	3	3
Profil personnel des enfants					
PS	PS	PS	PS	S	S

C. PLAN SOCIO-AFFECTIF ..... INTERACTION AVEC L'ENVIRONNEMENT ....

Il part du profil préscolaire:

du plaisir comme principal facteur de motivation à agir. La production finale semble avoir une valeur négligeable. Son action est teintée de fabulation et de fantaisie.

- connaît les consignes propres aux diverses situations de la journée
- respecte les consignes seul
- demande l'approbation de l'adulte et des pairs par rapport à ses productions
- utilise de plus en plus son raisonnement pour trouver des solutions au lieu de la fabulation, la magie...!
- manifeste de l'intérêt pour les diverses activités de la classe:
  - est actif dans les ateliers
  - participe aux activités de groupe

1 comportement rarement observé	2 comportement parfois observé	3 comportement fréquemment observé

Il va vers le profil scolaire:

un intérêt dominant à développer de nouvelles habiletés et à maîtriser celles qu'il possède. La production finale prend de l'importance et correspond de plus en plus à ce qui est valorisé par l'adulte et les pairs. Son action est de plus en plus réaliste.

Fréquence d'observation des comportements chez les enfants

C	N	M	S	O	S
1	2	2	2	3	3
1	2	2	2	3	3
2	2	1	3	3	3
1	2	1	2	3	3
2	2	2	2	3	3
Profil personnel des enfants					
PS	PS	PS	PS	S	S

D. PLAN INTELLECTUEL ET MOTEUR

L'enfant manifeste à sa façon la compréhension qu'il a du monde qui l'entoure. Il en élargit ainsi sa compréhension personnelle par sa participation aux activités spontanées (le jeu et les ateliers) et aux activités dirigées et collectives. Il développe ainsi des habiletés qui le préparent pour les apprentissages proprement scolaires.

N.B. Les habiletés n'ont pas été observées chez les enfants. Aucune information détaillée de cet ordre n'a été consignée au journal de bord.

Seulement une appréciation globale peut être identifiée.

Profil personnel des enfants

lecture	P	P-S	P	P-S	S	S
habiletés manuelles	P-S	P	P	S	S	S
communication	P-S	P-S	P-S	P-S	S	S
raisonnement	P	P-S	P	P-S	S	S

Vers des habiletés de lecture

Il peut repérer 2 mots identiques	Comportement rarement observé	Comportement parfois observé	Comportement fréquemment observé
Il peut reconnaître en contexte des phrases connues.			
Il peut reconnaître hors contexte des mots connus.			
Il peut faire une lecture visuelle et auditive du thème (il utilise sa mémoire, l'anticipation, la reconnaissance de mots et images).			
Il peut discriminer les ressemblances et les différences à l'intérieur de mots.			
Il sait repérer la phrase d'après ses limites (majuscule, point).			

Vers des habiletés manuelles

	Comportement rarement observé	Comportement parfois observé	Comportement fréquemment observé
• Il sait dessiner, bien découper et colorier (motricité fine).			
• Il peut reproduire des dessins et suivre une direction donnée (organisation spatiale).			
• Il peut coller de petits objets aux bons endroits (coordination oeil-main).			
• Il peut suivre un tracé (crayon, ciseaux).			
• Il sait reconnaître sa gauche et sa droite.			
• Il peut respecter les directions pour écrire (gauche-droite et haut-bas).			
• Il peut reproduire des lettres.			
• Il peut écrire les lettres au bon endroit sur la feuille lignée.			

Vers des habiletés de communication

• Il peut écouter la lecture d'une histoire.			
• Il est capable d'écouter quand l'autre parle.			
• Il exprime ses goûts, ses émotions, ses sentiments en utilisant un langage implicite.			
• Il peut donner des informations, raconter son vécu.			
• Il peut répondre adéquatement aux questions des autres.			
• Il peut formuler une demande, faire exécuter une action.			

Vers des habiletés de raisonnement

• Il aime explorer différents matériels.			
• Il peut classifier différents objets (ensembles).			
• Il peut identifier des ressemblances et des différences entre objets.			
• Il peut reconnaître des attributs spécifiques à un matériel (nommer et décrire).			

Légende : 0- comportement non observé
1- comportement rarement observé
2- comportement parfois observé
3- comportement fréquemment observé

P signifie que l'enfant a une représentation de lui-même qui ressemble davantage à l'enfant d'âge préscolaire (4-5 ans).

S signifie que l'enfant a une représentation de lui-même qui ressemble davantage à l'enfant d'âge scolaire (6-8 ans).

P-S signifie que la caractéristique chevauche chez l'enfant du profil préscolaire au profil scolaire.

CONCLUSION

Il ressort clairement que les enjeux de ce moment sont d'une importance égale à leur complexité. Ce passage, un moment où la vulnérabilité (perte d'équilibre) devient pour l'enfant le pont dont il se servira pour continuer à se développer et à s'adapter à la vie nouvelle de l'école, commande une attention pédagogique particulière.

Grâce aux observations soigneusement consignées on constate que Stéphanie semble nager comme un poisson dans l'eau dans une situation qui offre pour elle beaucoup d'intérêt et qui, surtout, lui confirme le sentiment qu'elle a de sa compétence. L'écart entre son organisation antérieure et celle qu'elle doit maintenant développer, en s'adaptant à l'école, est minime. Une période de huit à dix semaines pour s'adapter à l'école constitue, pour Stéphanie, un moment où elle peut prendre son souffle pour réfléchir et avoir du plaisir à être dans une situation nouvelle. Pour Catherine, l'essoufflement se prolongera au delà de cette période et l'éducatrice-enseignante se verra forcée, en quelque sorte de prolonger le moment de passage. Les efforts demandés, dans ce cas, seront considérables pour l'enfant elle-même, mais aussi pour l'enseignante. Plus les conditions seront favorables, meilleure, en principe sera l'adaptation. Dans les moments transitionnels, à cause de la sensibilité et de la vulnérabilité qui sont accrues, le caractère absolu de certaines conditions jugées excellentes n'est plus aussi définitif. En effet, autant la patience douce d'une intervention pouvait avoir sa place à la maternelle, autant maintenant, dans certains cas, doit-elle faire place à une rigueur ferme, mais acceptante. Autant l'enfant qui fabulait avait besoin qu'on le ramène à la réalité, autant aura-t-il besoin qu'on croit en lui malgré les gaffes qu'il se pardonne mal à lui-même.

Peu à peu l'enfant apprend à participer, à jauger les conditions dont il a besoin et peu à peu l'adulte doit apprendre à l'enfant à reconnaître les conditions dont il a besoin pour s'adapter. L'enfant, même s'il demeure celui qui peut le mieux indiquer ses besoins par le plaisir réel qu'il y trouve, bénéficie des conditions que l'enseignante sait lui offrir.

Durant la période de transition, l'enfant se donne à lui-même des chances, développe une capacité de s'apprécier lui-même à partir de ses actions; les appréciations positives qu'il reçoit des adultes et des pairs, associées au confort intérieur qu'il ressent en ces occasions, sont encore pour lui le meilleur guide des conditions qu'il devrait apprendre à choisir pour lui-même.

Bien qu'il ait commencé à la maternelle à se familiariser avec certaines conditions dites plus exigeantes, il reste que c'est le travail de plusieurs mois et, pour quelques-uns, de quelques années, pour arriver à conquérir le confort lié à la souplesse et à l'organisation intérieure que procurera la nouvelle adaptation.

TROISIÈME PARTIE
UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE APPROPRIÉE POUR LE MOMENT DU PASSAGE

Introduction

1. S'adapter à un nouveau milieu à un nouveau cadre

2. Propositions d'éléments pédagogiques pour un passage en douceur

3. Les moments pédagogiques de l'intervention au moment du passage

4. Les outils pédagogiques appropriés au moment du passage

5. La démarche auto-évaluative

6. L'évaluation au moment précis du passage

INTRODUCTION

Les deux premières parties du Guide ont été axées, d'une part, sur la compréhension du phénomène du passage et, d'autre part, sur la compréhension des changements nombreux que les enfants ont à intégrer au moment du passage. Les enjeux les plus importants au moment du passage sont, par conséquent, liés à la nature des problèmes que l'école demande aux enfants de résoudre en même temps qu'ils le sont aux changements qui caractérisent cette période de croissance. Ce n'est que grâce à la compréhension que les enfants auront développée des exigences qui leur sont faites, de même qu'au sentiment d'une compétence développée pour interagir et faire face à ces nouvelles demandes, que les enfants seront vraiment outillés pour crier victoire dans la résolution de ce moment-clé qu'est le passage.

Dans cette troisième partie du Guide c'est l'intégration pédagogique de ces deux grandes dimensions qui devient l'axe de proposition d'une pédagogie appropriée pour le moment du passage. Pour aborder de façon concrète les éléments pédagogiques de cette approche appropriée pour le moment de transition il est important de rappeler que l'adaptation doit se réaliser à l'intérieur d'un cadre pédagogique qui, à travers des objectifs et des politiques, articule et définit les modalités selon lesquelles l'adaptation doit être faite. Plusieurs des éléments que nous proposons sont contenus dans les objectifs déjà en vigueur au Québec et c'est à ce titre que nous les rappelons.

Par la suite, dans les limites de ce cadre et de ces politiques, nous proposons une pédagogie à l'intérieur de laquelle les dimensions psycho-pédagogiques qui ont été mises en valeur précédemment sont intégrées.

Cette troisième partie présente d'abord en termes objectifs ce nouveau cadre, de même que les problèmes particuliers qu'il occasionne aux enfants en voie de passage. Viennent ensuite quelques éléments de réflexion qui constituent la base même d'une pédagogie en douceur, c'est-à-dire une pédagogie qui s'amorce à la maternelle et se poursuit même pendant les vacances. Enfin, sont abordés, à proprement parler, les éléments d'une intervention appropriée au moment de l'entrée en première année, une intervention ponctuée de trois grands moments. Afin de soutenir en des termes adaptés à la fois à la réalité scolaire et à la réalité de l'enfant des outils s'ajoutent qui, croyons-le, sauront s'adapter à la complexité des phénomènes du passage.

1. S'ADAPTER À UN NOUVEAU MILIEU, À UN NOUVEAU CADRE

1.1 D'un milieu à l'autre et d'un programme à l'autre

1.1.1 Les objectifs de la maternelle

Les objectifs du programme d'éducation préscolaire sont essentiellement axés sur le développement de l'enfant, dans sa relation avec lui-même, avec les autres et avec l'environnement; ils ne sont pas orientés vers des contenus de connaissances et de techniques. On constate qu'au cours des expériences vécues à la maternelle les enfants auront, bien sûr, maîtrisé et consolidé des connaissances et des techniques. L'un saura les noms des formes géométriques, l'autre aura appris un grand nombre de mots nouveaux, un autre saura comment utiliser ses crayons de couleurs sur de grandes surfaces. Il est facile de constater, cependant, que les bagages de connaissances et de techniques varieront beaucoup d'un enfant à l'autre.

Ce qui est recherché, à la maternelle, c'est la mise en place des «outils» nécessaires à chaque individu, à partir de ce qu'il est pour se développer harmonieusement. L'enfant sera mis dans des situations qui lui permettront de mieux se connaître lui-même, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec son environnement.

Le mode de relation éducative qu'entretient l'éducatrice avec l'enfant de maternelle permet le développement d'habiletés et d'attitudes auxquelles seront subordonnées les techniques et les connaissances. De façon générale, le rôle de l'éducatrice est principalement de tout mettre en oeuvre pour bien connaître chaque enfant et ainsi pouvoir orienter son action sur des aspects particuliers. Les objectifs intermédiaires suggérés dans le programme ne sont que des pistes de travail pour l'éducatrice.

Ce développement général de l'enfant n'entre pas en conflit avec les objectifs d'apprentissage de la première année; l'enfant qui arrive à un certain niveau de maturité, qui

se connaît, qui est capable d'entrer en relation avec les autres et qui sait tirer parti de son environnement a de fortes chances d'être prêt à entreprendre la première année. Si, malgré tout, il démontre des difficultés d'adaptation, il y a peut-être lieu non seulement de questionner son niveau d'habileté mais, en même temps, la pertinence du cadre éducatif qui lui est proposé.

L'écart entre l'expérience de la maternelle et celui de l'école primaire est grand. Non seulement la personne de l'enfant est-elle considérée de façon différente entre les deux niveaux mais la structure même de la classe maternelle et de la première année ne favorisent pas au même titre une pensée originale et divergente. À leur entrée en première année, les enfants sont non seulement différents entre eux mais déjà leurs différences s'affirment de façon observable.

Ces différences pourraient déjà être atténuées par l'attitude des milieux institutionnels de façon à assurer une certaine continuité dans la poursuite d'objectifs réciproques et à doser habilement les applications nouvelles auxquelles ils prêtent. Des modalités plus souples qui permettraient aux éducatrices-enseignantes de s'approprier cet objectif d'assurer le développement harmonieux de l'enfant, surtout en cette période critique du passage, restent à découvrir. La poursuite d'un tel objectif ne contredit, en aucune façon, l'orientation que les objectifs généraux des programmes des deux niveaux précisent, tel que nous pouvons le constater.

1.1.2 Les objectifs de la première année

Parmi les énoncés de l'*École Québécoise*, il est dit que l'orientation du premier cycle du primaire vise à «assurer une continuité entre l'apprentissage de l'enfant, sa vie et son milieu (*l'École Québécoise*, 1979, p. 30)». L'enfant qui arrive de la maternelle a réalisé des apprentissages spécifiques, il a intégré une expérience personnelle selon un rythme de maturation qui lui est propre et la demande d'adaptation exigée par le nouveau milieu scolaire est très intense. La proposition d'une continuité lors de l'entrée en première année du primaire par la détermination d'un moment spécial accordé à la période de transition serait à considérer. La formulation des objectifs du premier cycle du primaire décrite dans «*L'École Québécoise...*» s'y prête d'ailleurs; concrètement, il est possible d'élaborer une pédagogie transitionnelle entre ces deux niveaux.

Le premier objectif qui vise précisément à «développer chez l'enfant plusieurs façons de connaître et de s'exprimer» ouvre à cet effet une voie intéressante. (*L'École Québécoise*, p. 30). L'enfant qui arrive de la maternelle a sa propre façon d'apprendre et de s'exprimer; l'enfant serait alors justifié d'utiliser ses compétences dans un premier temps avant qu'il ne lui soit demandé d'en développer de nouvelles au contact d'un environnement physique et humain tout à fait différent. La tendance actuelle au niveau de l'implantation des programmes à l'école primaire est d'axer l'activité éducative sur le respect du processus naturel d'apprentissage de l'enfant. Cette tendance, tout en respectant l'esprit de l'objectif énoncé, permet d'assurer une certaine continuité avec l'activité éducative de la maternelle.

Le deuxième objectif, plus global que le précédent, vise à permettre à l'enfant «d'acquérir des connaissances et des habiletés fondamentales, de déployer ses possibilités corporelles et ainsi d'accroître sa maîtrise sur le réel». (*L'École Québécoise*, 1979, p. 30). Le développement de l'enfant entre 5 et 7 ans comporte précisément cette dimension de maîtrise du réel qu'il cherche à accroître. Les seuls moyens dont il dispose proviennent des compétences qu'il a développées antérieurement en favorisant le développement de sa personnalité globale. Comme il est difficile d'évaluer le degré exact de cette maturité, la transition faite sous la forme de continuité permettrait une meilleure adaptation aux changements qui favoriseront l'acquisition des habiletés souhaitées au primaire.

Malgré le fait que les objectifs premiers des programmes préscolaire et primaire n'entrent pas en contradiction, il y aurait lieu de voir si les moyens mis en place pour la réalisation de ces objectifs favorisent la continuité souhaitée.

Si l'on jette un coup d'oeil rapide dans les classes maternelle et de première année, il devient vite évident qu'à peu près tout change. Ces changements, qui sont perçus rapidement par les enfants, ne doivent pas être sous-estimés puisque chacun constitue un élément parmi les difficultés qui s'additionnent au moment où l'enfant passe d'un cadre institutionnel à un autre, d'un program-

me à un autre. À titre d'exemple regardons l'organisation physique des lieux; déjà là des différences nombreuses (voir tableau II) entre la maternelle et la première année sont observables.

TABLEAU II

ORGANISATION PHYSIQUE DE LA CLASSE À LA MATERNELLE ET EN PREMIÈRE ANNÉE

À la maternelle		En 1re année
	Le local	
Le local est grand et conçu pour 20 enfants qui se déplacent; la porte de sortie et la cour sont généralement exclusives à la maternelle. Ce local «appartient» aux enfants qui peuvent s'y mouvoir avec un minimum de contraintes.		Le local est sensiblement de la même grandeur qu'une classe maternelle mais on y loge souvent près de 30 enfants. Chaque enfant a ordinairement une place désignée, celle-là même qu'occupe son pupitre.
	Le tableau	
Il sert à dessiner, à écrire. Le tableau constitue un matériel pédagogique qui n'occupe pas plus de place que l'ensemble du matériel éducatif à la disposition des enfants.		Il sert à faire travailler les enfants, à donner l'information collective, il remplace à l'occasion le livre. L'enseignant y inscrit souvent des problèmes à résoudre, des phrases à copier, à corriger; il fait des rappels. L'enfant regarde habituellement le tableau de sa place, c'est-à-dire d'une distance de plus de 2 mètres.
	Le matériel	
Il est attrayant et varié. Il répond à des besoins diversifiés. Il favorise un mode d'apprentissage particulier suscité par l'activité ludique. Il appartient à tout le monde et amène les enfants à collaborer, à attendre, à partager. L'enfant développe la responsabilité collective du matériel.		Il est attrayant de prime abord; il correspond au désir des enfants de faire «comme les grands»; il correspond davantage à soutenir des apprentissages; chaque enfant possède ses livres, ses crayons, ses cahiers. L'enfant doit développer la responsabilité personnelle de son matériel scolaire propre.
	Le mobilier	
Les chaises sont mobiles et basses. L'enfant s'en passe souvent et l'éducatrice s'asseoit, en général, au niveau des enfants, c'est-à-dire sur une petite chaise ou même par terre.		Les chaises sont ou bien mobiles ou attachées aux pupitres. L'éducatrice utilise une chaise d'adulte.
	Les regroupements	
Ils ont souvent une allure intime; le mode de regroupement le plus utilisé est le cercle.		Annoncé par un rappel verbal, le regroupement est une forme de mobilisation des enfants qui demeurent à leur place. L'enfant est ou bien seul à sa place, ou bien avec les autres, mais généralement à sa place.

Ces changements auxquels les enfants doivent faire face au moment du passage d'une institution à l'autre représentent un défi de taille. Il serait souhaitable que les éducateurs-enseignants se sensibilisent davantage aux implications et aux recommandations qui sont faites dans les programmes puisque, face au phénomène du passage, ils retrouveront là le principe directeur de l'aide à apporter aux enfants. Ils n'en seront que plus satisfaits, au moment du passage particulièrement, d'aider efficacement et individuellement des enfants qui ont à franchir le fossé entre deux réalités éducatives.

1.2 Les modalités de déroulement du passage

1.2.1 Des dimensions nouvelles

Pour l'enfant qui passe de l'école maternelle à la première année, le changement institutionnel se traduit de façon très concrète par des exigences avec lesquelles, jusqu'à maintenant, il n'avait pas eu à se confronter. L'enfant doit, en passant de la maternelle à la première année, comprendre que la vie à l'école sera dorénavant normative, collective, productive. Le modèle pour son développement global sera à l'image d'une expression contrôlée, de connaissances fonctionnelles, ce qui signifie une vie:

normative: une vie dans laquelle les apprentissages et les comportements sont guidés par des normes qui reflètent les messages et les valeurs véhiculés par une société donnée;

collective: une vie en groupe, une vie dans laquelle l'unité initiale de rattachement (la cellule familiale) est agrandie à cause de l'importance accordée au groupe-classe et aux pairs;

productive: les acquisitions prévues doivent contribuer au développement de l'enfant lui-même, mais selon des normes pré-définies par l'école, de rendements qui feront l'objet d'une évaluation régulière.

Ces caractéristiques de l'école qui, en soi, ne sont pas négatives, représentent pour l'enfant un ensemble de dimensions inédites qui auront à prendre une forme concrète au niveau de la représentation que l'enfant s'en fera et de la compréhension qu'il en aura.

Si l'on se réfère aux portraits qui précèdent, Stéphanie n'a pratiquement qu'à s'adapter à la dimension collective, les deux autres dimensions étant déjà intégrées à son mode de fonctionnement. Pour Mathieu, la vie collective et productive sont des dimensions nouvelles, alors que pour Catherine, tout est à faire. L'anticipation de tels changements suscite chez l'enfant, (encore là les six portraits le démontrent bien) des mouvements adaptatifs qui, parfois, se contredisent et s'annulent; ainsi, parfois Catherine se lance, enthousiaste face au nouveau, parfois elle hésite, envahie par le doute au sujet de sa compétence à comprendre ou à résoudre une difficulté. Mathieu, par contre, demeure prudent; seuls Nicolas et Stéphanie se laissent stimuler par la difficulté des dimensions nouvelles.

1.2.2 Un déroulement «unique» à chaque enfant

Dans ce moment de déséquilibre temporaire, de chaos plus ou moins défini, aucun modèle-type d'adaptation ne peut être identifié; qu'on se rappelle seulement à la lecture des portraits, combien les trois filles Catherine, Sarah et Stéphanie diffèrent entre elles et combien elles diffèrent également de chacun des trois modes d'adaptation que représentent les profils de Nicolas, Olivier et Mathieu. Chacun des enfants offre, semble-t-il, des modalités de déroulement qui leur sont propres, mais qui avec le temps ont prêté à des lectures où l'on pourrait davantage généraliser certains comportements adaptatifs.

Si l'on ajoute à la diversité des profils, les conditions liées aux divers milieux scolaires, on ne peut plus parler d'un processus-type du déroulement, mais de processus uniques et très personnalisés pour chaque enfant en voie de passage.

La grande diversité des processus utilisés par les enfants pour effectuer le passage dépasse de beaucoup en complexité l'importance que l'école lui accorde. L'activité intense que ces enfants déploient pour organiser leurs traits et habiletés en fonction des demandes nouvelles est remarquable; cette activité a d'ailleurs beaucoup d'impact sur leur développement.

1.2.3 Des aspects communs à plusieurs enfants

Même s'il ressortait, lors de la lecture des divers portraits, que chaque adaptation offre

ses propres modalités de déroulement, il se dégageait également très vite que certains aspects communs au processus de passage des enfants étaient observables; des modalités pourraient bien se retrouver chez tous les enfants effectuant le passage de la maternelle à la première année. Si l'on se fie aux observations faites auprès des six enfants en voie de passage, plusieurs de ces comportements devenaient communs à tous les enfants, même s'il s'agissait de degrés et de rythmes qui variaient d'un enfant à l'autre. De plus, le déroulement des comportements offrait, lui aussi, une orientation commune dans toutes les modalités adaptatives observées.

Il ressort de ce qui précède que les enfants, lors du passage de la maternelle à la première année, ont des problèmes «communs» à résoudre par rapport à certains objectifs nouveaux et par rapport à certaines normes qui doivent être respectées.

Par ailleurs, chacun des enfants, à sa façon et à son rythme, prend le temps de se situer par rapport à tout ce nouveau dans sa vie. Stéphanie est une enfant pour qui la vie scolaire est une stimulation qu'elle attendait avec impatience et de laquelle elle retire plaisir et confiance, ce qui ne serait pas le cas de Catherine.

Conclusion

Il est indéniable que des écarts sont observables entre les comportements souhaités par l'école et ceux que l'on observe chez les enfants au moment de l'entrée en première année. De même, on doit concéder que de belles possibilités de réduire ces écarts à travers les programmes de la maternelle et de la première année existent. Le traitement pédagogique de cet écart dans l'esprit souhaité, celui de permettre une continuité, devient la raison même de la proposition pédagogique qui suit.

2. PROPOSITION D'ÉLÉMENTS PÉDAGOGIQUES POUR UN PASSAGE EN DOUCEUR

Le premier des éléments qui sous-tend une pédagogie pour un passage en douceur tient à la compréhension que l'on se fait du passage. Les propositions concrètes qui suivent sont l'application des principes sur lesquels le présent Guide prend appui, à savoir:

a) la compréhension du processus adaptatif de l'enfant au moment du passage est liée à la compréhension par l'adulte des enfants à ce moment, et à la compréhension des modes de socialisation auxquels ils recourent pour faire ce passage;

b) que l'observation attentive (mais non évaluative) des comportements des enfants au moment du passage devient l'outil de base qui permettra à l'éducatrice de maternelle et à l'enseignante de première année d'intervenir de façon sensible et pertinente auprès des enfants.

La pédagogie en douceur ne peut donc être exclusive à la maternelle ou à la première année, mais elle en est le pont, fonctionnellement parlant.

2.1 Une pédagogie qui s'amorce à la maternelle

La compréhension du passage se traduit, en termes pédagogiques, par des interventions que des attitudes et des activités rendent bien concrètes; cette compréhension doit donc s'amorcer et se traduire déjà à la maternelle. Les quelques propositions qui ont été élaborées et tentées auprès des enfants de la maternelle, au Québec, propositions qui sont en bibliographie, constituent des avenues intéressantes pour un passage en douceur. Il y a lieu d'y voir là un désir sincère d'éducatrices de maternelle et de première année d'aider des enfants à se préparer et à vivre harmonieusement ce moment de passage.

Le processus adaptatif au moment du passage variera donc d'un enfant à l'autre; la série d'opérations requises pour permettre à ce processus de porter fruit et de contribuer ainsi à ce que l'enfant fasse un heureux passage ne se déroule pas exclusivement lors de l'entrée à l'école; chez certains, il s'amorce tôt à la maternelle alors que chez d'autres, c'est durant la période de vacances de l'été que cette opération délicate de réorganisation prend forme. Ceci implique que l'éducatrice de maternelle, de même que les parents, jouent un rôle important dans l'adaptation que fera l'enfant à l'école; le moment de la rentrée sera, en quelque sorte, le moment concret de défi où se manifesteront, par les réactions de l'enfant, les niveaux d'organisation qui auront été atteints antérieurement.

En reprenant par étapes le processus adaptatif, nous verrons, de façon concrète, comment l'éducatrice de la maternelle et les parents participent à ce support global que constitue l'approche en douceur.

La maternelle doit être vue comme un milieu pour grandir.

Malgré le caractère et l'esprit des propos qui ont été tenus plus tôt réaffirmant l'importance de donner aux enfants de la maternelle la possibilité de vivre pleinement leur cinq ans à la maternelle; malgré l'insistance que le Guide met à démontrer que la meilleure façon d'aider l'enfant à un heureux passage est de lui fournir par maintes expériences l'occasion de se développer et d'apprendre à son propre rythme; malgré le fait que le Guide réaffirme que le rôle de la maternelle n'est pas de préparer les enfants à l'école; malgré le fait que le Guide présente la fin de la maternelle comme l'ultime tremplin d'un harmonieux passage en première année il a semblé pertinent de faire voir à quel point certaines interventions globales, au cours de l'année en maternelle, contribuent à donner à cette expérience le caractère d'assises progressives pour un passage final plus harmonieux.

Alors que, généralement, ce sont les derniers moments vécus à la maternelle qui reçoivent le plus d'attention, à cause de leur caractère directement transitoire, les auteurs de ce Guide ont constaté que, très peu d'attention avait été accordée à certains moments-clés au cours de l'année en maternelle, moments qui sont reliés à la qualité souhaitée pour ce passage. De nombreux échanges avec les éducatrices de la maternelle ont permis de situer ces moments-clés au retour de deux congés réglementaires, celui du retour des vacances de Noël et celui du printemps. Ces retours de congé nous apparaissent comme des moments d'étonnement et de ponctuation. Très souvent, l'éducatrice en profite pour faire une réévaluation de son plan d'action et des contenus qu'elle proposera; elle cherche à personnaliser ses interventions qui, de loin, préparent le moment du départ.

Pour plusieurs enfants, ce sera au retour des vacances de Noël que les signes avant-coureurs de la fin de vie préscolaire se manifestent. Chaque retour des vacances de Noël ne manque jamais d'étonner; une courte période d'absence et voilà que de nombreux changements s'observent. «Je ne me rappelais pas que vous étiez si grands» diront certaines éducatrices, exprimant par là qu'il y a des dents qui manquent, que des mots nouveaux glissent dans le vocabulaire, qu'une nouvelle culbute est maîtrisée, que les chiffres de un à dix ne sont plus confondus.

Malgré le sursaut d'étonnement, c'est la joie de voir se manifester sous diverses formes les signes d'une autonomie souhaitée. Pour d'autres enfants, c'est au mois de mars, lors d'une sortie en groupe, que l'éducatrice ne pourra s'empêcher de s'exclamer: «Mais, comment, tu as encore besoin d'aide pour mettre tes bottes»! «Mais voyons, tu savais que c'était pour aujourd'hui cette surprise...»! L'étonnement fait vite place à l'inquiétude. Pour se rassurer elle-même et pour ne pas écraser l'enfant avec des exigences trop lourdes, elle reprendra avec patience certains enseignements souhaitant intérieurement qu'avec le printemps les nuages se dissiperont. «On verra bien au mois de mai... ne nous énervons pas...»! Admirable dans son souci de donner à chaque enfant sa chance au soleil, l'éducatrice de maternelle ne fera pas de discrimination à l'égard de certains enfants qui mettent du temps à arriver au but. Ces enfants n'échapperont pourtant pas à quelques moments d'impatience de la part de l'éducatrice, ou de leurs pairs, gagnés à l'idée d'aller plus loin et surtout d'aller plus vite.

En réalité, malgré les meilleures intentions qu'on prête à l'éducatrice de maternelle, les deux types de situations constituent des signes avant-coureurs qu'elle ne peut pas toujours voir clairement. Il s'agit d'un premier rappel que le moment du passage n'est pas si loin et que certains enfants auraient profit à être nourris davantage alors que d'autres bénéficieraient de découvrir les plaisirs d'activités autonomes et stimulantes.

Des phénomènes particuliers et des interventions appropriées

Un premier phénomène que l'on a parfois tendance à négliger est le fait que l'enfant «coureur-avant» a autant besoin d'être reconnu et apprécié que l'enfant «coureur-arrière»; le «coureur-arrière» en a cependant un besoin plus fréquent et plus ponctuel. Si l'on y songe bien, c'est moins épuisant pour l'éducatrice d'être attentive aux comportements positifs que de l'être aux comporte-

ments jugés inacceptables.

Un second phénomène étonnant que l'on observe souvent chez les enfants, entre cinq et sept ans, c'est qu'ils finissent par se comporter exactement comme les qualificatifs dont on se sert pour désigner ces comportements. Il attend des adultes la confirmation de l'image qu'il a de lui-même. Si l'éducatrice confirme aux enfants la confiance réelle qu'elle a «dans leur capacité de mettre leurs bottes seuls» et «dans leur capacité de se rappeler la surprise», les enfants peuvent alors développer leur propre confiance en eux-mêmes, car ils ont toutes les raisons de croire en eux-mêmes. Si elle leur confirme le doute qu'elle a à leur sujet, ce sera également pour eux une occasion de justifier le doute qui les habite.

Ces propos n'ont rien de superstitieux; ils ne font que décrire les conclusions d'importants travaux sur l'apprentissage qui devraient inviter à une première intervention pédagogique à la maternelle, en vue du passage, dès le mois de mars. Il y a des chances, par exemple, que Catherine dont nous avons parlé plus tôt, ait reçu, à la maternelle, énormément de remarques qui lui ont confirmé qu'elle avait peu d'habiletés motrices. Elle les a crues et s'en sert encore pour se convaincre de son étourderie. Stéphanie, par ailleurs, a dû être remarquable par son savoir-faire et c'est probablement l'image qu'on lui a donnée à propos d'elle-même à la maternelle; c'est une image dont elle ne doute d'ailleurs pas lorsqu'elle franchit la première année.

Ces interventions, si discrètes et si subtiles qu'elles puissent être, donnent aux enfants, dès février ou mars, la chance de se situer à nouveau par rapport à ceux qui les entourent. Il n'est pas rare de voir des jeunes enfants apprécier de façon très positive certains comportements chez les autres parce qu'ils leur paraissent plus conformes à une vie harmonieuse. Le support qu'en ressent l'enfant apprécié est indescriptible.

Les deux mois utilisés pour consolider chez ces enfants une image de force et de compétence ne produiront pas chez tous les enfants des résultats renversants. Les gains acquis, même modestes, seront partout autant de point de référence qu'ils sauront utiliser; ils y reviendront, d'ailleurs, comme pour s'y appuyer, au moment des difficultés.

Les derniers mois de la maternelle, pour les enfants qui sont déjà engagés dans la transition, marquent l'étape de la victoire. Les visites chez les écoliers de la première année, les repas à la cafétéria, le partage de la cour de récréation, l'échange de certains jeux, le privilège d'une histoire lue par l'enseignante de la première année sont autant de signes qui confirment l'arrivée du moment attendu. Avoir six ans, porter un sac d'école en plus d'une boîte à lunch, passer la journée à l'école, pouvoir lire soi-même des bandes dessinées, faire des échanges de cartes de collection, quel rêve! Pourquoi retarder ce moment par des vacances sembleront dire les enfants qui se sentent prêts? Ce point-ci du cheminement, malgré tous les efforts utilisés, marque le premier moment d'une grande ambivalence qui pourrait se prolonger bien au-delà de la maternelle. La perspective des pupitres individuels de la première année font regretter les tables où l'on se serrait les coudes; l'ami convoité se confond dans un groupe immense d'enfants; les murs de la classe ne serviront plus à afficher les dessins; les filées d'attente seront longues et les bousculades imprévisibles. Et que dire de tout ce qu'il faudra savoir?

La seule perspective d'un changement qui, tout à coup, prend forme soulève, chez les enfants de la maternelle, des réactions fort diverses que l'on aurait tort de corriger ou encore de nier. Les verbalisations des enfants, durant cette période de mai et juin, deviennent des occasions extraordinaires de développer avec eux une sensibilité accrue aux perceptions qu'ils se font des caractéristiques de l'école, des autres adultes et des pairs avec lesquels ils sont appelés à vivre quotidiennement. L'utilisation d'une remémoration, celle de leur propre entrée à la maternelle, de leurs immenses progrès, des difficultés qu'ils ont surmontées, des apprentissages qu'ils ont maîtrisés, des appréciations que les autres ont fait de leurs productions, de leurs bons coups, des peurs qu'ils ont surmontées, des compétences qu'ils ont développées sont autant de possibilités pour eux de se revoir, de s'appuyer sur des expériences sur lesquelles ils peuvent compter, parce qu'elles sont réelles et bien concrètes à leurs yeux!

La préparation au passage, à ce moment, consisterait en une délicate intervention qui, tout en initiant les enfants au changement, leur permet de se réapproprier des change-

ments auxquels ils se sont bien adaptés, de leur rappeler qu'ils les ont affrontés dans un contexte comparable, c'est-à-dire en dehors de la protection familiale. Un cahier que les enfants prépareraient au cours des semaines qui s'écoulent à la maternelle pourrait les aider à se rappeler leurs propres changements, à voir par eux-mêmes combien leurs intérêts ont changé au cours de l'année et combien leurs habiletés se sont accrues. Ce cahier pourrait être continué en première année; les enfants pourraient y référer comme étant la mémoire de leur propre expérience. Si les enfants peuvent comprendre que leur tablier de la maternelle est trop petit pour eux au début de la première année, ils peuvent comprendre qu'ils ont changé et qu'ils demeurent quand même le même enfant.

C'est probablement entre la période de janvier et mars que se dessinent avec clarté certains patrons de fonctionnement et de comportement chez les enfants de maternelle. Il y a de grandes chances que les rythmes observés, les habiletés acquises, les capacités d'écoute, le degré de sécurité qui se manifestent à ce moment soient ceux-là mêmes que l'enfant ne fera que consolider jusqu'à la fin de l'année scolaire. À moins d'une intervention habile, il y a des chances également qu'il en résulte des caractéristiques personnelles que l'enfant développera et apportera avec lui lors de son passage en première année. Parler d'intervention habile, signifie intervention attentive et personnalisée. En effet, puisqu'il est acquis que les enfants de cet âge profitent énormément de la moindre situation, du moindre geste de confiance ou de reconnaissance qu'on leur offre, la rétroaction positive devient un outil extraordinaire pour aider l'enfant.

2.2 Une pédagogie qui se poursuit dans la famille

La majorité des parents d'enfants qui sont à la maternelle voient venir la période de l'été comme une période où les enfants auront à faire progressivement leur deuil du jeu, de l'expression libre, de la fabulation et des caprices. Les occasions sont multiples de rappeler à l'enfant qui entrera à l'école que certains comportements ne seront plus tolérés et que d'autres seront attendus. La fin de la maternelle marque, pour la plupart des parents, la fin d'une période sans difficulté majeure à l'intérieur de laquelle la maternelle s'est inscrite comme une année de sursis. Mais la «vraie vie», c'est-à-dire la «vraie école» va commencer!

À moins d'exceptions rares, les parents des années "80 n'ont pas vécu eux-mêmes l'expérience de la maternelle et ils ont probablement affronté dans la solitude l'entrée en première année. Certains avaient probablement connu le cahier à colorier, le cahier de pré-exercices et la mémorisation de quelques comptines ou chansons. Selon la relation qu'ils ont établie avec l'éducatrice de la maternelle, de l'aisance qu'ils ont développée lors de leurs visites au cours de l'année, de l'appui qu'ils ont donné ou retiré à l'éducatrice, de l'intérêt qu'ils ont mis à suivre les progrès de l'enfant à la maternelle, de l'appréciation qu'ils ont fait de ses travaux, la période qui sépare la maternelle de la première année sera perçue bien différemment. Il est très difficile d'apprécier si les parents réalisent à quel point toutes les interventions, pendant cette période, sont importantes pour l'enfant puisque, de façon plus ou moins consciente, ils partagent avec l'enfant les sentiments de joie et d'hésitation devant l'école. Ils réalisent peu, probablement, à quel point ils sont influencés dans leur perception de l'école par celle que leur enfant transmet à la fin de la maternelle.

Il est également très difficile d'apprécier l'importance que les éducatrices de la maternelle accordent aux parents au moment où elles leur remettent leurs enfants pour l'été. Plusieurs éducatrices de maternelle profitent de la dernière période de l'année pour inviter les parents à la maternelle, pour leur faire partager des sorties ou des fêtes de classe, pour leur expliquer, de façon très concrète l'évolution de l'enfant durant son année à la maternelle et enfin, pour les rassurer, ou encore leur faire part de certains doutes sur les capacités de l'enfant à passer en première année.

Très peu d'initiatives, parmi celles que les éducatrices proposent aux parents, laissent croire que celles-ci perçoivent que durant l'été les parents prennent la relève. La possibilité pour l'enfant de consolider certaines habiletés pourrait faire l'objet de suggestions intéressantes pour les parents et pour les enfants. Un cahier-répertoire d'activités que les enfants aideraient à monter pendant les derniers mois de la maternelle servirait à consolider certaines habiletés. Un répertoire de ressources communautaires préparé par les parents indiquerait, par exemple, les heures

de piscine, les émissions d'été pour enfants à la T.V., les heures de bibliothèque, les divers services offerts dans les parcs, les fêtes de quartier, les activités du centre culturel communautaire, les emplacements des jardins communautaires, certains films des cinémas-répertoire, les expositions dans les musées et dans les parcs, etc.

Toutes les occasions de confirmer aux parents l'importance de l'attention qu'ils accordent à leur enfant plus particulièrement dans ce moment de transition, toutes les occasions de souligner l'importance de lui accorder un support chaleureux et adéquat dans l'identification de ses capacités d'adaptation, de ses difficultés, de ses progrès, toute l'importance de lui laisser le temps nécessaire pour s'adapter deviennent des interventions qu'il ne faudrait pas sous-estimer. Après tout, il n'y a pas qu'à la maternelle qu'on se prépare à l'école; le fait d'avoir au moins un(e) ami(e) pour entrer à l'école, de se sentir à l'aise dans le quartier, de s'habituer à parler avec d'autres adultes, de se faire des amis, d'apprendre la fonction importante des signaux de circulation routière, d'apprendre à les reconnaître, de constater ce qui se passe autour de soi, de s'y intéresser, d'en discuter sont des signes d'intégration que l'école viendra simplement confirmer.

Les enseignantes de première année auraient avantage, elles aussi, à prolonger les premiers contacts qu'elles ont déjà établis avec les enfants de la maternelle en proposant à leurs parents un moyen concret de s'impliquer déjà dans l'aventure de la première année. Une lettre, comme celle que nous retrouvons à titre d'exemple en annexe à la fin du Guide, constitue non seulement une forme d'accueil mais une invitation à l'échange durant l'année à venir. Du coup, l'école est démystifiée, la porte est ouverte autant pour les parents que pour les enfants. L'idée du journal de bord revient à nouveau; l'enfant, aidé de ses parents, peut s'assurer de la fidélité de ses souvenirs, de la richesse de ses expériences, de son attente et de sa représentation de l'école en continuant son journal qu'il appellera journal de vacances.

2.3 Une pédagogie qui se parachève en première année

Pour l'enfant, il reste que le passage se vit au moment où il s'y retrouve à deux pieds. Cependant, c'est le privilège de l'adulte d'anticiper les problèmes que l'enfant aura à résoudre et de contribuer à ce qu'il développe les habiletés nécessaires pour traverser harmonieusement la réalité quotidienne.

En effet, dans la réalité d'un contexte scolaire où les pressions diverses sont aussi nombreuses pour les éducatrices que pour les enfants, et ce surtout en début d'année, il devient presque normal, compte tenu du contexte, que les enfants soient entraînés à des modes d'accueil fort variables. Il a été constaté en de nombreuses occasions à quel point les enfants qui s'adaptent sont bien accueillis par l'éducatrice et par les pairs, au point même où l'on en oubliera presque, à un moment donné, qu'il s'agit là d'enfants en voie de passage même si tout semble bien aller. Les autres enfants qui s'adaptent mal, ou moins rapidement, recevront toute l'attention que leur vaudront leurs comportements dits «moins positifs». Chez les premiers, la période transitoire d'adaptation ne devrait pas aller au-delà de huit semaines (de septembre à la fin d'octobre), tandis que chez les autres, une période élargie de transition, allant de septembre à décembre, ne suffira probablement pas; certains enfants consacreront en effet les dix mois de leur première année à l'école à s'organiser avec les nouvelles demandes et à s'adapter à leurs nouvelles compétences.

Le passage à l'école marque une épreuve de force réelle que l'enfant doit apprendre à maîtriser surtout s'il ne s'y présente pas comme un «favori» ou un vainqueur assuré. Il devient important d'aborder la transition avec un respect profond de ce que vivent les enfants, mais aussi de chercher à voir à quel point les enfants offrent une volonté ferme de s'adapter.

Un autre principe a trait à l'organisation nouvelle que signifie, pour l'enfant, ce passage de la maternelle à la première année. Il est important ici de rendre l'enfant attentif au fait qu'il sera dorénavant dans une structure différente de celle qui précède; cette structure se traduit par une organisation nouvelle de la vie à laquelle on lui demande d'adhérer par des attentes, des demandes et des consignes. Cette structure coïncide avec une réorganisation interne de l'enfant qui tend à tout structurer, surtout avec l'avènement du raisonnement logique qui vient «rigidifier», en quelque sorte, sa représentation du monde.

L'approche pédagogique en douceur qui est proposée ici tendrait à maintenir l'équilibre entre le respect de l'état de progression délicate et parfois subtile qui caractérise le développement de l'enfant à ce moment et une organisation pédagogique pertinente. Il s'agirait, au fond, d'une approche mariant le rythme évolutif de l'enfant à l'adoption d'une structure progressive que l'enfant cherche à intégrer parce qu'elle reflète la vie à l'école.

Concrétisés, les principes de base d'une approche en douceur pourraient être ainsi formulés:

a) reconnaître aux enfants le grand besoin de continuer à développer en première année des habiletés émotives, sociales et non seulement les habiletés intellectuelles;

b) s'appuyer sur les compétences antérieures des enfants pour entreprendre la première année;

c) intervenir à la maternelle avec beaucoup de lucidité et de réalisme en ne niant pas que certaines demandes seront faites à l'enfant et qu'éventuellement il y prendra plaisir.

En ce qui a trait à l'organisation pédagogique, l'on pourrait respecter les principes qui suivent:

Le premier soutien, qui en terme d'approche pédagogique transitionnelle s'impose est le respect de la continuité invoquée plus tôt grâce à laquelle l'enfant doit pouvoir réconcilier son expérience antérieure avec celle dans laquelle l'école l'invite à se faire une place.

Une organisation pédagogique adéquate et la formulation d'exigences plus appropriées, c'est-à-dire graduées, sont parmi les premiers éléments qui favorisent un passage harmonieux.

Le défi est de taille pour les intervenants impliqués, mais c'est précisément ce que ce Guide veut susciter. Concrétement, il implique plus que quelques échanges avec les éducatrices du préscolaire au moment où l'expérience de maternelle s'achève; il implique des échanges avec les parents qui seront les témoins d'une évolution personnelle de l'enfant pendant l'été et une organisation fonctionnelle et pratique de l'entrée en première année (voir lettre en annexe).

CONCLUSION

Même si ces quelques propos et suggestions constituent les bases fondamentales d'une transition heureuse, cette pédagogie en douceur marque le début d'une sensibilisation à une approche que chacun définira à sa façon. Il s'agit là de la base d'une pédagogie de transition qui fera l'objet d'une attention plus marquée, et surtout plus adaptée au caractère des huit à dix premières semaines scolaires. Au fond, chaque passage d'un degré du primaire à un autre se prête à une pédagogie transitionnelle pour lequel les mêmes principes s'appliquent.

L'enfant, chacun le reconnait, demeure profondément marqué par sa première année à l'école surtout par les moments importants qui sont pour lui un rappel des inquiétudes et des joies qui l'ont précédée.

La plus grande part des difficultés que vit l'enfant à l'entrée en première année pourrait s'expliquer, en partie, par le changement important que signifie pour lui de passer d'une pédagogie dans laquelle on tente de s'adapter à lui, à une pédagogie dans laquelle on lui demande de s'adapter à un cadre pédagogique, à un groupe, à un horaire et à un mode de fonctionnement différent. Cela n'est pas nécessairement mauvais. Dans un sens, le fait d'avoir un cadre précis auquel il peut se référer, le fait d'avoir une idée des attentes que l'on a à son égard lui donnent concrètement la direction à suivre. Jusqu'à un certain point, le stage de développement de ses caractéristiques semble coincider et se prêter, dans une certaine mesure, à ces exigences. Cependant, au moment de la transition il n'en est pas nécessairement arrivé là. Si le milieu scolaire attend des enfants qu'ils s'adaptent à ce modèle à l'intérieur d'un laps de temps très court, il y a de fortes chances que ni l'école ni les enfants n'y trouvent leur profit, puisque leur développement global risque de s'en trouver compromis.

En effet, on a pu d'ailleurs le constater dans chacun des portraits, tous les enfants qui entrent en première année déploient un effort considérable pour réussir à s'adapter au régime scolaire de l'école primaire; l'intensité et la durée de ces efforts diffèrent d'un enfant à l'autre. Les rythmes d'adaptation sont hautement individuels; les portraits des enfants sont là pour nous en convaincre!

En guise d'introduction à la proposition d'une pédagogie plus appropriée, il est important de revenir sur ce qui a été présenté plus tôt sous la forme d'un processus de passage. Ainsi éclairés, on peut aborder les principes pédagogiques qui serviraient de guides à l'intervention éducative au moment de la transition.

À la lumière des observations portant sur les six enfants entrant en première année, il semble que l'enfant débute son processus de transition par une familiarisation avec les différents aspects de son environnement; ce n'est que par la suite qu'il arrive progressivement à modifier ses comportements en tenant compte des exigences de l'école primaire. Cette familiarisation comporte plusieurs étapes qui réflètent la nature même du processus d'adaptation personnel à chaque enfant. L'approche pédagogique au moment de la transition gagnerait à être en accord avec la démarche personnelle de l'enfant et c'est celle qui est proposée dans la partie qui suit.

3. LES MOMENTS PÉDAGOGIQUES DE L'INTERVENTION AU MOMENT DU PASSAGE

Partant du principe de respect et d'attention au processus, il en découlerait une approche en trois moments pédagogiques concomitants à l'intérieur de laquelle l'intervention pédagogique peut être souple, flexible et différenciée selon les besoins divers des enfants. Ce sont, en quelque sorte, trois moments d'une même intervention; la ponctuation que nous lui donnons n'est là que pour en faciliter la compréhension et l'utilisation. Ces moments sont l'*accueil*, la *consolidation* et l'*initiation*.

Dans un premier volet, cette approche se traduirait par une pédagogie «d'accueil» de la personne de l'enfant qui arrive d'une situation connue (le préscolaire) pour s'adapter à une situation nouvelle (l'école primaire). Dans un second volet, cette pédagogie s'axerait surtout sur la consolidation des acquis faits à la maternelle; il s'agit d'aider l'enfant à maintenir ses acquis et à apprendre à les utiliser autrement. Finalement, dans un troisième volet, la pédagogie comporterait une intervention «d'initiation» au nouvel environnement éducatif et indiquerait à l'enfant ce qui est attendu de lui, à l'école, l'orientant ainsi dans le développement des habiletés requises.

La contribution personnelle et professionnelle des agents éducatifs dans l'application de ces volets pédagogiques est d'une grande importance. La tâche est délicate et il ne suffit pas d'être en accord avec les principes évoqués antérieurement pour être en mesure de les appliquer sur le champ. L'adaptation de l'intervention éducative aux modalités adaptatives des enfants exige deux qualités fondamentales chez l'éducateur: d'une part, une disponibilité à observer et à être présent et, d'autre part, une confiance que l'enfant va s'adapter. Chacun des volets de la pédagogie de «transition» indiquera, en plus des principes pédagogiques, des précisions sur la nature du rôle que l'éducatrice définira pour elle-même.

3.1 L'accueil

Alors que les objectifs du programme préscolaire exigeaient que l'éducatrice partage l'expérience des enfants par des contacts personnalisés, il en va autrement au niveau du primaire. En effet, l'éducatrice-enseignante adopte un rôle fonctionnel qu'elle définit beaucoup en terme des responsabilités qu'elle a d'aider l'enfant dans les acquisitions académiques. La complexité du phénomène du passage commande, en quelque sorte, un rôle très souple auprès de l'enfant au moment où s'effectue, à proprement parler, la transition. La présentation des portraits donne d'ailleurs beaucoup de force au fait qu'il faille, semble-t-il, que l'éducatrice-enseignante établisse une relation individuelle avec chaque enfant, particulièrement au moment où les différences individuelles entre les enfants sont accentuées.

L'accueil serait, en quelque sorte, une attitude qui favoriserait l'établissement de ce rapport individualisé maître-enfant; la confiance en l'enfant, en ses ressources personnelles et en sa volonté de s'adapter au changement sont autant de manifestations de cette attitude d'accueil. L'enfant qui achève son expérience préscolaire possède un certain bagage de traits et de compétences acquises au cours de ses expériences antérieures. L'attitude d'accueil, en principe, est déjà présente chez l'éducatrice de maternelle qui, en reconnaissant à chaque enfant des ressources personnelles, peut communiquer aux parents, ainsi qu'à l'éducatrice-

enseignante de première année, certains des traits et compétences qui personnalisent déjà l'enfant. Cette information, loin de chercher à créer des préjugés défavorables à l'enfant, cherche au contraire à lui rendre justice en évitant de le bousculer inutilement au-delà de ses ressources et capacités personnelles. Cette information au sujet des enfants peut aussi permettre à l'éducatrice-enseignante de première année d'accorder une attention particulière à certains enfants susceptibles d'avoir des difficultés au moment du passage. Nous référant à nouveau aux portraits, le mode adaptatif de Catherine en est un bel exemple. L'observation d'enfants de même type et la notation de petits faits personnels dans un journal de bord s'avéreraient un outil précieux pour faire bénéficier l'enfant d'un «accueil» qui convienne à sa personnalité propre.

Le relevé de cette information spécifique au sujet de quelques enfants s'inscrit à l'intérieur de ce premier volet dans l'approche pédagogique du moment transitionnel; le propre de l'intervention éducative devrait consister à clarifier et à comprendre les modalités de passage susceptibles d'être empruntées par chacun des enfants du groupe. Les modalités de passage qu'emprunte l'enfant ressortent mieux dans une pédagogie où l'enfant s'exprime plutôt que dans une pédagogie où il doit réagir; l'éducatrice se trouve alors en position de mieux connaître chacun des enfants de son groupe. En ce sens, l'attitude d'accueil, permet vraiment à l'enfant d'être actif dans son processus d'adaptation.

Il semblerait important d'inclure à l'horaire des premières semaines de classe en première année des activités spontanées, c'est-à-dire des situations que l'enfant participe à définir et à organiser. La richesse des habiletés des enfants ressort plus à l'observation si les situations sont spontanées. En plus, la présentation d'un environnement familier (par l'emprunt de jeux de fin de maternelle, un coin de lecture, un tableau-classeur de pictos, un théâtre de marionnettes ou un coin de déguisements, un salon d'écoute, une table, les dessins au tableau...) saura beaucoup stimuler les enfants à se comporter de façon spontanée. Cette approche vise, en quelque sorte, à aller chercher l'enfant là où il se sent compétent; de plus, elle permet à l'éducatrice-enseignante d'observer l'enfant dans l'action qu'il initie, ce que les seules activités dirigées n'offriraient pas. Les activités spontanées offrent également à l'enfant des possibilités de vivre des situations en sous-groupes ou individuelles; l'enfant y sera à même de se situer dans son propre développement personnel. Pour l'éducatrice, ce moment d'accueil permet d'identifier les modes d'apprentissage de l'enfant ainsi que ses besoins personnels. L'observation de l'interaction avec les pairs offre une information au sujet du statut social que les enfants recherchent et obtiennent dans le groupe et permet de voir à quel modèle social ils s'identifient. Les portraits cités précédemment ont été réalisés à une période scolaire où l'accueil était fortement utilisé.

Il va sans dire que l'actualisation de cette pédagogie «d'accueil» serait naturellement favorisée par une entrée progressive de l'enfant à la première année; mais, comme la décision au sujet de cette politique prend des formes différentes dans chaque commission scolaire, une heureuse alternative à l'entrée progressive pourrait être l'attention à des sous-groupes qui deviendront le grand groupe.

3.2 La consolidation

Alors que l'approche par l'accueil rejoint une attitude, une façon d'être avec les enfants au moment du passage, celle de la consolidation a pour but de favoriser une organisation pédagogique qui permette d'assurer à l'enfant l'intégration de ses habiletés et de son expérience antérieure. La consolidation soutient le sentiment de la compétence acquise et permet à l'enfant de faire les liens nécessaires avec ses expériences antérieures. Elle vise à rassurer l'enfant sur le caractère de continuité de certaines activités qui ont simplement pris une autre forme. L'organisation de la classe avec possibilité d'activités spontanées incorporées à l'horaire favoriserait cette continuité. En effet, les enfants pourraient, de cette façon, être encore en contact avec le jeu par lequel ils pourraient explorer le nouvel environnement et apprendre ainsi à interagir en utilisant les habiletés qu'ils maîtrisent déjà; les situations de jeu, telles qu'elles sont décrites dans les portraits, permettent à l'éducatrice de découvrir l'importance du rôle social et le rôle de la fabulation chez les uns, les habiletés motrices et verbales chez les autres.

Ces activités spontanées favoriseront également chez chaque enfant un processus

naturel d'apprentissage au cours duquel il peut utiliser ses ressources personnelles pour explorer une situation nouvelle et acquérir, en résultante, une connaissance approfondie sur laquelle il peut réfléchir. Pour des enfants de six et sept ans, réfléchir signifie reprendre à nouveau une découverte pour la consolider. Les activités qui favorisent des relations entre les enfants deviennent très indiquées; cette relation entre enfants offre l'opportunité d'explorer et d'exercer les rôles sociaux (leadership, coopération, justice, sensibilisation aux sentiments d'autrui, expression); un large éventail est présenté dans les portraits.

Bien que tous ces éléments d'organisation pédagogique favorisent la consolidation des acquis par une continuité de l'expérience éducative de l'enfant, celle-ci demeure valable dans la mesure seulement où ce qui est observé est consigné. Cette démarche d'observation s'inscrit comme une relation d'aide de l'éducatrice auprès de l'enfant dans son processus de passage. Concrètement, le principe de consolidation se traduit ainsi: il évoque directement la nécessité de reconnaître «l'outillage» spécifique dont chaque enfant fait état. Il permet la manifestation des difficultés précises et des besoins particuliers au moment du passage. Par exemple: une enfant comme Catherine, à peine engagée dans le passage, semble posséder peu de caractéristiques et de compétences scolaires favorables à son adaptation. L'écart entre les ressources personnelles de Catherine et les attentes de l'école envers elle est très grand; plus que tout autre, Catherine semble avoir à déployer une grande énergie d'adaptation. Les processus qu'elle utilise à cet effet peuvent sembler inadéquats aux yeux de l'éducatrice-enseignante compte tenu de leur caractère plus ou moins acceptable dans une école primaire. L'observation et la consignation rigoureuse de l'éducatrice permettront d'identifier les progrès réels de Catherine; même s'ils sont minimes.

Assurer la continuité de l'expérience chez l'enfant par une pédagogie appropriée est une tâche délicate, mais combien valorisante, pour l'éducatrice-enseignante de première année. La tâche de l'éducatrice au moment du passage est considérable; ce n'est qu'avec un regard attentif et sensible qu'il devient possible d'utiliser les ressources de l'enfant pour aborder le nouvel environnement scolaire. Pourtant, c'est à l'aide de cette démarche continue que les enfants pourront identifier les exigences nouvelles du milieu; la mise en parallèle qu'ils feront entre leurs habiletés propres et des demandes spécifiques de l'école commandera, par la suite, le développement de nouvelles habiletés qu'ils auront plaisir à acquérir.

3.3 L'initiation

Le troisième moment de cette approche est celui de l'initiation et il s'appuie sur deux principes; le premier est à l'effet que l'enfant est intéressé par la nouveauté et le second que cet intérêt peut mobiliser son goût ou désir de faire l'effort de s'adapter. L'initiation constitue donc, dans la pédagogie transitionnelle, ce moment où l'enfant est invité à trouver intéressante la nouveauté de l'école primaire, un moment qui, avec celui de l'accueil et de la continuité, ne saurait qu'être souhaité par l'enfant.

C'est en tenant compte de la grande nouveauté et de la complexité des demandes qui sont associées au programme et à la vie que l'on peut se représenter la complexité du processus d'adaptation que l'enfant aura à intégrer et à réaliser. Le niveau d'abstraction des demandes faites à l'enfant par l'éducatrice-enseignante, la compréhension des rôles sociaux et des normes scolaires constituent, pour l'enfant, des éléments de problèmes à maîtriser. C'est en aidant l'enfant à bien se représenter les comportements socialement acceptés, en lui offrant des modèles adéquats et acceptables de rôles sociaux qu'il finira par intégrer les normes. Pour l'enfant, il s'agit de difficultés à résoudre et elles sont plus grandes pour celui qui s'engage dans la transition avant d'avoir acquis la maturité nécessaire. Il n'est pas rare, en effet, d'observer en début d'année, chez certains enfants, des comportements jugés tout à fait inadéquats; ils sont, assez souvent, une imitation rigide de comportements de pairs qui «ont la vedette». Il est bon de se rappeler, à cet effet, certains comportements de Sarah. Il apparaît alors que le grand désir d'intégration sociale des enfants peut, jusqu'à un certain point, expliquer la maladresse provenant de certains moyens utilisés aux fins d'une adaptation à l'école. L'éducatrice-enseignante devrait ici se montrer vigilante et, à cette fin, utiliser ces signes pour saisir la complexité des processus utilisés par les enfants au lieu de songer à une mésadaptation ou à une déviance possible. L'aide qu'elle peut apporter est précieuse puisque les en-

fants, en ce faisant, manifestent probablement beaucoup d'hésitation à utiliser leurs propres ressources dans leur processus de passage.

Ce rôle si important de la part de l'agent éducatif ne fera pas l'objet d'une généralisation à tous les enfants. En effet, on constate à la lecture des portraits, que l'éducatrice-enseignante semble jouer un rôle plus fonctionnel envers Stéphanie. Son rôle consisterait davantage à renforcer publiquement les compétences qui favorisent son intégration sociale par de fréquentes rétroactions positives. C'est surtout autour du rôle de la personne qui sélectionne entre ce qui convient et ne convient pas pour la vie à l'école et dans sa façon d'y initier l'enfant que l'éducatrice-enseignante joue avec le plus de subtilité et de précision son premier rôle de soutien, au moment de la transition.

En effet, indépendamment des processus de passage qui sont très diversifiés d'un enfant à l'autre, l'éducatrice-enseignante, dans son rôle d'initiation au fonctionnement de la classe, doit s'assurer que tous les enfants en saisissent les particularités. Ici, les activités dirigées en classe ont toute leur importance au niveau de l'initiation aux règles de fonctionnement du groupe-classe, aux normes sociales, à l'initiation des procédures à suivre lors d'activités collectives et aux techniques à développer. Ces divers aspects de l'adaptation en première année sont très importants et beaucoup de temps et d'énergie doivent y être consacrés; la période de huit à dix semaines semble correspondre assez fidèlement au temps dont la majorité des enfants ont besoin, au départ.

Par ailleurs, les enfants d'un même groupe d'âge n'ont pas tous la même capacité de compréhension. Lorsque l'éducatrice-enseignante s'adresse au groupe, il devient très important d'adopter certains principes au sujet de la formulation des demandes. En tout temps, la formulation des demandes doit être explicite, c'est-à-dire concrète, claire et précise avec démonstration au besoin. De nombreuses situations relevées dans les portraits illustrent bien la difficulté de compréhension des demandes; que l'on se réfère seulement à l'incident du dégât, pour saisir à quel point l'éducatrice-enseignante et Catherine ne sont pas au même diapason.

La nature des demandes doit être à la portée des enfants; par exemple: «rester assis sans bouger pendant une heure» serait hors de portée pour le jeune enfant. L'intention de la demande doit également être claire; l'éducatrice doit indiquer s'il s'agit d'une attente personnelle, d'un souhait auquel l'enfant peut déroger ou d'une règle à laquelle l'enfant ne peut se soustraire. La progression des demandes a avantage à être flexible; il est important de formuler seulement quelques demandes au cours d'une même semaine et chaque demande doit être formulée fréquemment. On note, dans les portraits, que plusieurs demandes chevauchaient à un rythme rapide; il n'est alors pas étonnant que Catherine exprime de la difficulté à y répondre, alors que pour Stéphanie, c'est l'occasion d'établir un gain sûr.

Ces quelques principes s'appliquent à l'initiation de l'enfant aux activités dirigées en classe. Certaines règles semblent être communes lorsqu'on parle d'adaptation à la première année: écouter, ranger, être responsable de son matériel, etc. Ces comportements font référence à des habiletés que l'enfant a développées à la maternelle, mais la nature des comportements attendus change puisqu'ils sont appliqués à un contexte différent. Il est alors nécessaire, pour l'éducatrice-enseignante, de définir concrètement en quoi ils consistent et d'exercer les enfants à cet effet. Plusieurs moyens concrets peuvent être utilisés pour y parvenir: cartes de consignes avec dessins, affiches dans la classe, petits cartons de couleurs à la disposition des enfants et qu'ils accumulent au respect des consignes, etc.

L'initiation de l'enfant aux normes sociales est grandement favorisée par l'application des principes précédents. L'enfant a besoin de savoir concrètement ce qu'on attend de lui comme comportement à reproduire. Il ne s'agit pas de lui proposer un modèle mais plutôt de le diriger dans le sens de son développement personnel et dans le sens de comportements acceptables socialement. L'évaluation des comportements au moment de la transition, revêt une dimension fort particulière; elle ne pourrait être comparée à celle qui aura cours au primaire puisqu'il s'agit plutôt qu'elle serve d'outil de communication dans un moment de moratoire.

4. DES OUTILS PÉDAGOGIQUES APPROPRIÉS AU MOMENT DU PASSAGE

La richesse du matériel livré dans ce guide tient beaucoup à la qualité de l'information recueillie, consignée et présentée dans les portraits d'enfants. Cette richesse qui a également inspiré le tableau découle plus particulièrement du recours à un outil accessible à toute éducatrice-enseignante; il s'agit de l'observation directe en situations scolaires quotidiennes. Cette méthode qui constitue l'outil le plus important pour connaître les enfants en situations dites naturelles ou structurées offre des particularités particulièrement adaptées au contexte scolaire, surtout si les données sont brèves et simplement consignées dans un journal de bord.

Pour l'éducatrice-enseignante, la connaissance rapide des enfants qu'elle accueille chaque année dans une classe constitue une tâche difficile. Alors que les parents prennent plaisir à souligner combien les membres de leur famille diffèrent ou se ressemblent à un même âge donné, l'éducatrice-enseignante, elle, doit faire face d'un seul coup, à un groupe de plus de vingt enfants dont les modes d'adaptation à l'école se dessineront de façon différente et surtout à ce moment de transition. Malgré toute l'assistance que lui procure son expérience avec les enfants, son intuition ou encore sa psychologie naturelle, le défi d'arriver à connaître rapidement les caractéristiques qui sont personnelles à chaque enfant demeure très grand.

Parmi les outils qui ont été développés par les psychologues, comme par exemple les tests, l'entrevue clinique, les dessins projectifs, les grilles (listes de comportements) et plusieurs modèles d'observation systématique, certains s'allient mal aux conditions que nécessite la vie quotidienne d'un groupe classe. Alors qu'ils sont très utiles pour des fins diagnostiques et pronostiques de certains comportements, ces instruments prêtent difficilement à l'exploitation des situations quotidiennes pour connaître les enfants, au moment de leur adaptation à l'école.

L'éducatrice-enseignante de première année est appelée chaque jour à observer et à décrire les enfants de son groupe-classe afin de «qualifier» leur processus éducatif et d'informer d'autres personnes de leur évolution personnelle à l'école. Si elle ne se fie qu'à sa propre expérience d'éducatrice-enseignante et à l'observation de ses compagnes, cette tâche de qualifier l'enfant tout au long de l'année scolaire pose une difficulté fondamentale. Les seuls moyens dont elle dispose pour effectuer ce travail sont à l'effet de capter subjectivement les traits généraux des aspects sociaux et affectifs de l'enfant dans le but d'en donner une appréciation sommaire. Les travaux scolaires deviennent les seuls outils pour traduire les caractéristiques, habiletés cognitives et motrices qu'elle inscrit au bulletin scolaire. Ce mode d'évaluation qui ne peut malheureusement être exempt de jugements de valeur et de préjugés personnels peut être enrichi par des annotations au journal de bord.

— La pertinence d'une observation directe

Les récits ou descriptions anecdotiques constituent une formule intéressante pour livrer les aspects dynamiques et contextuels des situations éducatives. Certains éducateurs, grâce à cette approche, ont déjà contribué à faire connaître des groupes particuliers d'enfants dans leurs propres observations. Les descriptions d'enfants indigènes (Ashton-Werner, 1963), d'enfants portoricains en ghettos new-yorkais (Dennisson, 1970), d'enfants en difficultés d'adaptation (Lépine, 1976) et d'enfants immigrants italiens (Lodi, 1972) en sont de précieux exemples. Bien que ces récits anecdotiques n'aient pas la prétention d'être des études scientifiques, ils offrent énormément d'intérêt en éducation. Ces descriptions anecdotiques ont cependant pour objectif de décrire l'approche pédagogique d'éducateurs-enseignants; l'enfant ne fait pas comme tel l'objet spécifique de description. On l'y retrouve sous la forme de l'ingrédient dynamique quotidien qui alimente la vie scolaire.

Loin de constituer un geste passif, l'observation est une action au cours de laquelle une attention particulière est portée à une situation, à un comportement. Elle constitue une autre forme d'intervention qui vise à recueillir, à l'occasion d'un certain recul, des données que l'on n'arrive pas à saisir dans un regard rapide.

La subjectivité inhérente à toute observation spontanée n'est pas à rejeter; elle est une excellente occasion pour déceler la possibilité qu'il y a parfois de confondre sa propre sensibilité ou sa propre expérience d'une situation avec celle que l'enfant vit.

L'habileté à déceler, dans un premier temps, le point de vue de l'enfant et sa façon très personnelle de le dire précède celle d'amener l'enfant au point de vue nouveau auquel l'expérience de l'école va le sensibiliser.

Ce processus, déjà enclenché à la maternelle par l'éducatrice, peut être maintenu en première année surtout au moment du passage. Le caractère parfois étonnant de certaines situations se prête bien au regard attentif, et l'impact de ces moments sur le déroulement de ce qui suivra au cours de l'année ne saurait être sous-estimé.

Malgré les contraintes de la vie en milieu scolaire, à l'école primaire, l'observation directe s'avère un outil dynamique et objectif des plus appropriés pour faire connaissance avec l'enfant en transition quelle que soit la forme utilisée (observation spontanée, sporadique ou systématique.

Une des premières indications à donner en ce qui concerne l'observation de l'enfant en milieu scolaire a trait à la nature des informations à rechercher. Deux principes empruntés au *Guide sur l'observation de l'enfant au préscolaire (16-1087)* sont pertinents à la démarche d'observation qui nous intéresse.

Un premier principe indique que l'information recherchée doit être appropriée au contexte dans lequel l'enfant évolue. Ce principe traduit d'une façon particulière que, même si l'observation est utilisée comme outil de base au préscolaire et à l'école primaire, elle revêt cependant des formes différentes et l'objet d'observation ne sera pas le même.

Dans le présent Guide l'objet de l'observation devient plus spécifiquement l'enfant au moment où il effectue le passage de la maternelle à la première année. Le but poursuivi est celui de connaître par le biais de l'observation, des comportements personnels de groupe, les habiletés qui sont propres à chacun ainsi que l'utilisation que les enfants en font dans un moment du passage. En ce qui concerne la connaissance personnelle de l'enfant, il est à souligner que l'observation sera directement en continuité pour les éducatrices du préscolaire et celles de première année. En effet, les thèmes qui caractérisent l'évolution personnelle de l'enfant qui effectue le passage sont les mêmes que ceux qui caractérisent le développement global de l'enfant au préscolaire. Il s'agira d'identifier spécifiquement où en est l'enfant par rapport à la connaissance de lui-même, à sa relation avec les autres et à son interaction avec l'environnement. Au moment du passage, le thème de la compréhension du monde environnant devient de plus en plus l'objet d'une observation attentive. Par cette dernière voie, l'éducatrice peut se sensibiliser aux difficultés diverses qui prennent forme lorsque celle-ci explique à l'enfant les règles de fonctionnement, les normes de comportement avec un vocabulaire dans lequel l'abstraction constituera un défi important.

Les formes que revêt l'observation peuvent être très diversifiées les unes des autres. L'instrumentation détaillée proposée dans le *Guide de l'observation au préscolaire* peut être utilisée comme moyen pour identifier certains comportements auxquels il faut porter attention, mais il convient peu au moment même du passage à l'école. L'éducatrice doit inventer son propre instrument et l'adapter aux situations les plus propices et à sa propre disponibilité. Le contexte est parfois aussi important que la situation elle-même. Au début de l'année scolaire, la bousculade de la rentrée fera que, peut-être, seules des phrases-clés permettront la consignation d'évocation de la journée qui habitent l'esprit de l'éducatrice en fin de journée. Ce pourrait être de l'ordre de «la grimace d'Éric au moment où j'ai demandé que chacun prenne sa place», «le grand sourire de Sylvie au moment où j'ai annoncé un jeu», etc.

Le deuxième principe, qui pourrait être éventuellement emprunté au Guide sur l'observation mentionné plus tôt, a trait au fait que l'information, dans la mesure du possible, doit être recherchée à travers les activités habituelles de l'enfant et de la classe. Le principe qui concorde bien avec le fonctionnement de la classe maternelle prête peut-être à ambiguité si on tente d'observer l'enfant dans le contexte scolaire actuel de la première année. La nature des informations recherchées sur l'enfant en transition indique clairement que l'observation doit s'effectuer dans des situations éducatives où les comportements de l'enfant sont spontanés.

Observer: pourquoi?

Malgré son caractère direct et dépouillé d'instruments l'observation demeure l'outil le plus objectif pour connaître personnelle-

ment les enfants et identifier leur processus d'adaptation à l'école. En fait, l'observation, sous une forme ou une autre, offre une information globale sur les comportements, les traits, les habiletés mais aussi sur les aspects qui sont particuliers à chaque enfant. Il est très important pour chacun des enfants qu'on ait la chance de vérifier comment l'expérience de la maternelle l'a préparé à celle qu'il vit maintenant. Au besoin, pendant cette période de huit semaines, une observation attentive des comportements permettra la poursuite et la consolidation de ce que l'enfant n'a pas achevé à la maternelle.

Une observation des comportements spontanés de l'enfant permet, d'une part, de se familiariser avec des caractéristiques personnelles en évolution et avec des habiletés sociales qui sont liées au fonctionnement de la classe et celles qu'il est en train de développer pour s'y faire une place. D'autre part, une observation plus systématique de la démarche d'apprentissage de l'enfant en situation libre ou dirigée permet d'apprécier le degré de développement des habiletés de base requises pour l'acquisition des connaissances proprement scolaires.

Observer: quoi et comment?

Cette première étape d'une évaluation objective est indispensable tout en n'étant pas nécessairement laborieuse. Il suffirait, pour l'éducatrice-enseignante, d'observer certaines situations susceptibles d'apporter de l'information au sujet de l'adaptation des enfants à l'école (voir tableau I, Banque de comportements à observer). En notant dans des termes qui sont les siens et ce, le plus fidèlement possible les faits observés, en consignant le vocabulaire exact utilisé par les enfants à l'occasion de ces faits, l'éducatrice-enseignante se prête à une première forme de rigueur face à ce qu'elle perçoit. L'élément le plus important dans l'observation directe est d'exclure toute expression teintée d'un jugement. Si elle désire inscrire ses impressions ou ses questions pour ne pas les oublier, elle les rédige telles qu'elles se formulent, mais en fait un paragraphe qu'elle intitule «Impressions et questions». Les situations à privilégier, parce qu'elles sont souvent les plus indicatrices des véritables réponses adaptatives des enfants, sont les situations spontanées où les enfants interagissent avec d'autres; ils dévoilent ainsi certaines de leurs habiletés sociales et verbales. Les situations de jeux où les enfants exercent certaines habiletés manuelles ou encore démontrent leurs moyens personnels pour interagir avec le milieu (fantaisie, jeu symbolique ou réaliste...) etc. sont également intéressantes. Les observations peuvent être limitées à quelques enfants qui présentent plus de difficultés que les autres pour s'adapter; mais rappelons-le, tous les enfants peuvent être des sujets d'observation; à ce moment, seuls les événements marquants et spontanés qui retiennent l'attention devraient être notés dans le journal de bord. C'est à travers l'observation générale des enfants que l'on arrive à reconnaître les difficultés qu'ils rencontrent au cours de leur adaptation, les formes qu'elles prennent ainsi que les besoins particuliers qui se dessinent. Ce n'est qu'en observant comment les enfants utilisent eux-mêmes, c'est-à-dire en observant les habiletés personnelles auxquelles ils recourent pour répondre aux demandes et développer des stratégies nouvelles, que leur processus d'adaptation sera identifiable.

La proposition qui suit offre un exemple de comportements choisis par une éducatrice.

PROPOSITION D'UNE OBSERVATION SYSTÉMATIQUE DE COMPORTEMENTS D'ENFANTS DE PREMIÈRE ANNÉE AU MOMENT DU PASSAGE

Légende : △ — peu (habileté qui s'amorce)
○ — moyen (habileté en développement)
□ — beaucoup (habileté acquise)

ADAPTATION DE L'ENFANT À LA CLASSE ET AU GROUPE: HABILETÉS SOCIALES

- Écoute quand l'adulte parle au groupe
- Écoute un enfant qui s'adresse au groupe
- Connaît les consignes propres aux diverses situations de la journée
- Respecte les consignes seul
- Est capable de terminer un travail commencé
- Est capable de se concentrer dans ses réalisations personnelles
- Aime les activités de la classe
- Participe aux activités du groupe
- A des amis
- Etc...

L'ENFANT DÉVELOPPE DES HABILETÉS PAR LE JEU (ACTIVITÉS SPONTANÉES) ET LES ACTIVITÉS DIRIGÉES, QUI LE PRÉPARENT POUR LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Habiletés de communication

- Exprime ses goûts, sentiments, émotions en utilisant un langage verbal et non-verbal
- Peut formuler une demande
- Donne des informations
- Etc...

Habiletés de lecture

- Peut associer un mot à son image
- Peut reconnaître en contexte des phrases connues
- Est capable d'aller chercher une information dans l'environnement
- Etc...

Habiletés manuelles

- Bien découper, dessiner et colorier (motricité fine)
- Est capable de reproduire un dessin et de suivre un tracé (organisation spatiale)
- Est capable de coller des petits objets aux bons endroits (coordination oculo-manuelle)
- Sait reconnaître sa droite et sa gauche
- Sait écrire des lettres tout seul
- Sait écrire avec aide
- Etc...

Habiletés de raisonnement

- Explore différents matériels
- Classifie des objets
- Voit les différences et les ressemblances entre des objets
- Peut nommer et décrire les attributs d'un matériel
- Connaît les chiffres du 1 à 10
- Sait lire une consigne illustrée
- Etc...

La proposition qui précède présente certaines habiletés spécifiques que l'enfant doit développer en vertu des objectifs proposés à l'école primaire. Cet outil s'adresse plus particulièrement à l'éducatrice-enseignante au moment du passage, mais il peut être utile à l'éducatrice qui, à la fin de la maternelle, veut objectiver un profil des enfants qui entrent à l'école.

Concrètement, plus le tableau est jonché de △ , plus l'enfant aura besoin de temps pour acquérir les habiletés dites scolaires; plus il aura de □ dans son profil, plus l'enfant aura de garantie qu'il effectuera le passage avec facilité.

Dans ce tableau, deux grands types d'habiletés sont explorées: les habiletés sociales et les habiletés dites préparatoires aux apprentissages plus formels.

Encore là, ajoutons qu'il relève de l'initiative de chaque éducatrice-enseignante d'y aller de sa contribution personnelle.

Observer sans évaluer

Dans ce Guide, c'est l'identification des modalités propres au déroulement du passage individuel de l'enfant qui nous intéresse. Disons, cependant, que nous avons cherché à introduire un mode d'observation à l'aide duquel les stéréotypes, au sujet des enfants, de même que les jugements, seront remplacés par des descriptions nuancées de certains comportements appelés à évoluer pendant la période du passage.

L'identification du processus d'adaptation des enfants qui s'inscrit directement en continuité avec la démarche d'observation constitue une forme d'évaluation qualitative. Ce processus qui aura déjà été identifié à la maternelle, pourrait faire l'objet d'une communication étroite entre l'éducatrice et l'enseignante. Il y a toute la différence au monde entre dire que «tel enfant il est» ou «il a ceci, ou cela» et dire que j'ai observé que tel enfant mettait beaucoup de temps à s'adapter à une consigne nouvelle. Les divers profils proposés dans ce Guide deviennent alors d'une grande utilité. Ce sont, en effet, les éléments des profils qui aideront l'éducatrice à désigner par un mot les caractéristiques ou habiletés qu'elle a observées. Ces éléments de profil sont repris et présentés sous la forme d'un autre outil au service de l'éducatrice; elle pourra en disposer selon ses besoins (voir Proposition p. 66).

PROPOSITION D'IDENTIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES LES PLUS COMMUNÉMENT OBSERVABLES AU MOMENT DU PASSAGE

N.B.: (À la disposition de l'éducatrice-enseignante)

Le profil personnel de l'enfant par rapport à son fonctionnement dans la classe et dans le groupe (ceci réfère aux six enfants dont les profils ont été présentés dans le texte)

		ENFANTS					
		C	N	M	SA	O	ST
A. MATURATION PHYSIQUE							
• **Coordination**	P: En voie d'acquisition S: Acquise	P	P	P	S	S	S
• **Motricité fine**	P: Habileté qui s'exerce S: Habile manuellement	P—S	P	P	S	S	S
B. COMPRÉHENSION DU MONDE ENVIRONNANT							
• **Processus**	P: Perception partielle Il est plus centré sur lui, il a une impression plutôt concrète de son environnement. S: Compréhension globale Il est de plus en plus mobilisé par le processus de socialisation; il tient compte des autres, de son statut social. Il a une compréhension de plus en plus abstraite de son environnement.	P	P—S	P	P—S	S	S
• **Moyens**	P: Divergence (fantaisie, découvertes) Il recourt à la fantaisie et il procède par exploration et découverte. Il a besoin de supports concrets et visuels. S: Convergence (raison, règle) Il cherche à répondre aux normes par le raisonnement, il recourt aux règles établies, il recherche la justice sociale.	P	P—S	P—S	P—S	P—S	S
• **Manifestations**	P: Spontanées, non conformistes S: Plus conformistes	P—S	S	P—S	P—S	S	S
C. CONNAISSANCE DE SOI							
• **Tendances sociales**	P: Écoute de lui-même Tendance à tout ramener à son propre monde, à sa propre expérience. S: Écoute progressive des autres Se préoccupe davantage des sentiments des autres.	P—S	P—S	P—S	P—S	S	S
• **Représentation de soi**	P: Confuse Questionne l'adulte sur ce qu'il n'identifie pas chez-lui. (Est-ce que je suis bon?) S: De plus en plus claire Besoin d'approbation de ce qu'il identifie chez-lui. (je suis bon, hein?)	P—S	P—S	P—S	S	S	S
• **Auto-régulation**	P: Absente Besoin de l'adulte pour le respect des consignes. S: Naissante Respecte seul les consignes — fait preuve de jugement.	P	P	P	P—S	P—S	S

		ENFANTS					
		C	N	M	SA	O	ST
D. RELATION AVEC LES AUTRES							
• **Contacts avec l'adulte**	P: Dépendants Recherche constamment sa compagnie, s'identifie à lui. S: Fonctionnels Recourt à lui comme guide au niveau du fonctionnement de la classe et pour se faire reconnaître publiquement au niveau de ses compétences.	P	P—S	P—S	P—S	S	S
•**Contacts avec les pairs**	P: Instables Instabilité, fragilité dans ses relations avec les autres enfants. Il semble que l'enfant a une faible compréhension de ce qui se passe comme relation interpersonnelle. S: Plus intimes L'enfant a un ou quelques amis plus intimes qu'il privilégie et auxquels il s'identifie. Il semble faire des liens entre la qualité de ses rapports et les résultats qu'il observe.	S	S	P—S	S	S	S
• **Rôles sociaux**	P: Exploratoire Ses comportements ne semblent pas être mesurés. Ils sont parfois trop agressifs, le leadership exercé est parfois despotique, etc. S: Nuancés et adaptés Ses comportements sont de plus en plus nuancés par rapport à la situation.	P	P—S	P	P—S	P—S	S
E. INTERACTION AVEC L'ENVIRONNEMENT							
• **Facteurs de motivation**	P: Plaisir dominant Il fait une activité pour le plaisir que ça lui procure avant tout. S: Intérêt dominant Il cherche à développer des habiletés nouvelles et à maîtriser davantage celles qu'il possède.	P	S	P—S	S	S	S
• **Valeur de la production**	P: Négligeable Il ne semble pas attacher beaucoup d'importance à l'opinion des pairs et de l'adulte pour sa production. S: Considérable Il cherche à se conformer à ce qui est valorisé par l'adulte et les pairs comme production.	P—S	P	P—S	S	S	S
• **Le type d'action**	P: Symbolique Il utilise à l'occasion la fantaisie ou la fabulation pour se tirer d'une situation. S: Réaliste Il cherche à maîtriser des habiletés réelles par le jeu et l'action. Il cherche à trouver des solutions réalistes.	P	P—S	P—S	P—S	P—S	S

Légende

• P: signifie caractéristique plus appropriée pour désigner l'enfant d'âge préscolaire.
S: signifie caractéristique plus appropriée pour désigner l'enfant d'âge scolaire.

L'observation des comportements choisis par chaque éducatrice-enseignante (voir proposition p. 66) l'aidera à identifier les capacités réelles de chaque enfant en vue d'une adaptation à l'école. Puisque le tableau indique la fréquence d'observation de certains comportements, chaque éducatrice sentira probablement le besoin de voir ce qu'elle signifie en terme de capacité de l'enfant de s'adapter. La synthèse des caractéristiques personnelles des enfants (p. 68) a été inspirée des items du Tableau I. Les caractéristiques sont décrites en termes des profils préscolaires (P) ou scolaires (S). Rappelons que plus grande est la fréquence d'observations d'un comportement (p. 66), plus grande est la tendance pour la caractéristique correspondante d'être qualifiée de (S) «profil scolaire». Inversement, plus rare est la fréquence d'observation d'un comportement, plus la caractéristique tend à se rapprocher du profil préscolaire.

Rappelons que cinq champs de caractéristiques sont articulés: ce sont les caractéristiques physiques (A), de compréhension du monde environnant (B), de connaissance de soi (C), de relation avec les autres (D) et d'interaction avec l'environnement (E).

Le document est présenté à titre d'illustration et ce n'est qu'un exemple. Il reste à la discrétion de l'éducatrice de le modifier selon ses besoins.

— Un outil fonctionnel et flexible: le journal de bord

Pour des raisons que nous connaissons mal, la tradition qui voulait que chaque enseignant tienne son journal de bord (un peu à la façon du capitaine en mer) a presque disparu. Certains éducateurs-enseignants l'ont cependant utilisé au cours des dernières années. Le journal de Ginette Lépine, une enseignante oeuvrant auprès d'enfants en difficultés est un magnifique exemple d'un outil de travail à l'aide duquel des événements scolaires, des situations particulières, des interventions réussies ou difficiles sont consignées chaque jour ou chaque semaine.

Le grand avantage du journal de bord qui, en passant, ne ressemble en rien à ce qu'autrefois on appelait «le journal de préparation de classe» est de permettre à l'éducatrice ou à l'enseignante de se remémorer avec exactitude des éléments qui ponctuent l'évolution d'une situation, de sa relation pédagogique avec certains enfants, de stratégies pédagogiques non habituelles, etc.

Le journal de bord est un confident des moments difficiles, un témoin des réussites imprévues; il est également un outil d'objectivation lorsqu'à la rencontre avec les parents les éléments concrets viennent à manquer. Le journal rappelle avec grande exactitude l'oubli que subissent certains enfants silencieux dans la pensée quotidienne de l'éducatrice-enseignante et le poids de certains comportements d'enfants qui accablent. Le journal de bord pourrait aussi devenir un outil intéressant pour les parents, au moment du passage. Il pourrait devenir le lieu d'une attention spécifique à l'enfant pendant ce moment de vulnérabilité. Le journal de bord, dans une forme simple et spontanée, pourrait ressembler à un album photographique où se lisent les désarrois et les fiertés des parents qui, enfin, voient que doucement des changements prennent place.

Le journal de bord pourrait permettre de contribuer à une démarche amorcée à la maternelle par l'éducatrice, que les parents pourraient poursuivre à l'été et utiliser avec l'éducatrice-enseignante au moment du passage. Il est un cahier de consignation dans lequel la forme des faits notés doit se rapprocher des termes mêmes qui surgissent au moment où le goût d'écrire se manifeste; la langue utilisée ressemble beaucoup plus à une langue parlée qu'à une langue écrite et polie.

La valeur irremplaçable du journal de bord tient au fait qu'il permet de consigner une information qui évolue, une information dans laquelle le contexte peut être également décrit, et enfin, une information au cours de laquelle l'observatrice peut elle-même s'observer de façon objective. L'éducatrice peut voir, à partir de ses propres perceptions, comment elle perçoit les situations, l'importance qu'elle leur donne et les impressions qu'elle en retire. La grande qualité du journal de bord tient au fait qu'il s'agit là d'un outil «sensible» qui s'accommode à la couleur des événements et des situations, qu'il permet de rapporter fidèlement le contenu dans la forme où il a été observé. Par exemple: les mots utilisés pour exprimer la satisfaction, la curiosité ou l'incompréhension varieront d'un enfant à l'autre. Le journal de bord est probablement l'outil qui permet le plus de

personnaliser les observations.

Le fait de mettre autant d'emphase sur le journal de bord, au moment du passage, ne le rend pas du même coup un outil exclusif. L'absence de grilles systématiques, d'instruments de mesure et d'évaluation, dans ce Guide, est justifiée par le caractère particulier du moment du passage. En introduisant l'dée d'un «moratoire» pour désigner ce moment du passage, l'intention était d'inviter à suspendre tout jugement, ou toute mesure, qui allait enfermer l'enfant dans une catégorie qui minerait l'orientation de son développement et la direction des interventions. En introduisant l'idée du moratoire, l'idée était de conserver à ce moment son dynamisme particulier de «moment de déséquilibre nécessaire»... mais il n'excluait pas l'idée d'une attention rigoureuse et soutenue à tout ce que manifeste l'enfant, à ce moment de vulnérabilité. C'est en ce sens seulement que le journal de bord a été jugé, d'une part, plus fonctionnel pour décrire les mouvements adaptatifs des enfants et, d'autre part, plus accessible à l'éducatrice.

Le tableau I présenté un peu plus tôt permettait de voir à quel point l'observation directe des comportements est importante au moment du passage. L'information s'y trouve traitée, mais il ne faut pas oublier qu'elle a eu son origine dans un simple cahier qu'annotait l'observatrice dès qu'elle le pouvait, ou encore en fin de journée, immédiatement après la classe. La mémoire joue des tours, entre autres, celui d'aider à emmêler les faits; le journal quotidien demeure un outil plus fidèle de la réalité que celui que constituent les souvenirs. De plus, le journal permet de déceler ce qui précisément aurait pu s'emmêler. Quant à l'identification des profils explicités sous la forme de mots-clés dans la proposition p. 68, ils ne sont qu'un des outils suggérés pour synthétiser et concrétiser ce qui a été observé chez les enfants, en clase, quant à leurs caractéristiques personnelles. Le tableau ne cherche aucunement à évaluer les enfants mais il vise plutôt à expliquer où ils en sont dans leur développement.

— Un outil vivant: les éducateurs

Ce Guide n'aurait aucun sens s'il excluait de la vie des enfants ses parents et ses éducateurs, au moment de la transition, puisque ce sont ses points d'appui les plus importants.

La part de responsabilités accordée aux adultes éducateurs, en faisant place aux compétences qui se développent au moment transitionnel, est très grande. Les parents et les éducateurs-enseignants ont un rôle important à jouer, comme outils d'intervention, au moment où l'enfant, malgré son discours affirmatif et convaincu, demeure un être de vulnérabilité.

Les parents

Qu'il s'agisse des parents au sens le plus strict du terme, de l'adulte ou de la communauté qui a la responsabilité de l'enfant au moment du passage de la maternelle à l'école, ceux-ci se sentent devenir graduellement des témoins d'enfants qui changent. Les premiers signes observés sont surtout physiques; les habiletés motrices augmentent et le désir de les mettre à l'épreuve occasionne parfois des demandes inattendues: le tricycle ne suffit plus, c'est la bicyclette; le goût de balle molle, le coffre de «vrais outils», ou encore le dernier vêtement sport à la mode est de rigueur. Les relations garçons-filles qui, jusque-là, allaient bien prennent de plus en plus un caractère exceptionnel. Les pairs deviennent non seulement des points de comparaison, mais des raisons d'alliance dans la conquête d'un monde à «vaincre». Dans une famille, ça complique les choses. La porte de la chambre se referme parfois, laissant en plan les adultes qui, jusque-là, étaient les confidents. Les habitudes familiales jusque-là acceptables pour l'enfant sont comparables avec celles des voisins et amis et il ressortira que c'est à sa propre famille que l'enfant en transition va demander des réformes. Les décisions sont discutées, les avis sont considérés comme des incitations, ou des pressions, bref, c'est du côté des pairs que réside maintenant la «vérité» et le «support».

D'autre part, la famille constitue un port d'attache important duquel dépendent encore les soins, l'attention, le support et, autant le dire, les exigences qui, parfois, permettent à l'enfant de justifier ses hésitations, «Je ne peux y aller, mes parents ne veulent pas». Heureusement, les parents sont là pour ramener l'enfant à ses justes proportions et, très souvent, l'enfant en retire un grand réconfort.

Il n'est pas rare que l'enfant en transition se serve de sa famille pour vivre ses régressions... c'est sa façon de reprendre son souf-

fie, les pairs ne le lui permettant pas. Il est réconforté à l'idée qu'on le juge capable, qu'on exige de lui un certain rendement, qu'on l'aide à ne pas reculer. Mais il arrive que cette demande de la famille soit un peu forte à ses yeux. Il lui arrive alors de mêler à ses cauchemars sa confusion devant les règles nouvelles et il en fait sauter. On le verra «mouiller son lit», s'éveiller avec le mal de ventre, avoir mal aux oreilles ou à la gorge, question de vérifier aussi s'il occupe toujours la même place malgré ses quelques «infidélités» en faveur des pairs.

Les parents ou adultes intimement mêlés à cette pseudo-confusion hésitent parfois à adopter une attitude bien définie. Il leur avait toujours semblé qu'à six ou sept ans, on devenait plus raisonnable, qu'on s'intéressait à tout, qu'on était fier de ses gains quotidiens, qu'on risquait plus d'offrir ses services pour des tâches difficiles. Même si cette perception demeure vraie, ce n'est pas tout à fait représentatif des moments qui caractérisent le premier affranchissement de l'enfance, la première distanciation de l'adulte, la première confrontation avec les exigences sociales.

Très souvent, inquiétés par des manifestations inattendues, le moment transitionnel occasionnera non seulement des impressions de rupture temporaire avec l'enfant («J'sais pas ce qui lui arrive... je pense qu'il ne nous aime plus!...), mais aussi, parfois, des tensions qui se répercuteront sur les relations parents éducateurs. Chacun, à sa façon, essaie de faire porter par l'autre la responsabilité d'un moment difficile qui constitue, dans la vie de l'enfant, un moment ardu et complexe, mais nécessaire. C'est un peu l'équivalent du rite initiatique que l'enfant traverse, presque malgré la société qui l'entoure, cette société adulte dont il souhaite partager la compétence. Malgré tout, pour l'enfant, les adultes demeurent encore la garantie que quelqu'un va demander: «Alors, ça bien été aujourd'hui? «Comment ta journée s'est-elle passée»?... qu'il s'agisse d'un appui réel ou d'un reproche implicite et c'est encore la famille qui constitue le refuge.

Tous ces menus faits qui échappent à l'information officiellement consignée constituent des éléments précieux que les parents auraient avantage à noter et à utiliser au besoin.

Les éducateurs-enseignants

Vers la fin de la maternelle, et dans certains cas, bien avant la période du printemps, les éducatrices voient venir le moment d'atténuer la transition à l'école par des propositions joyeuses et concrètes dans lesquelles l'imagination des enfants se transforme en actions.

Chaque enfant, à sa façon, reçoit ces propositions; l'enthousiasme varie, les rythmes personnels s'affrontent à celui qui sert de modèle, mais le caractère nouveau des activités stimule. En même temps que ce caractère fait voir clairement que tout n'est pas acquis et que l'on a devant soi une pente à monter, en même temps, il invite à explorer et à découvrir. Certains enfants deviennent alors des spectateurs muets, repassant intérieurement les stratégies à développer, alors que d'autres se lancent, se disant que c'est «dans l'eau qu'on apprend à nager». Les attitudes des éducatrices sont, à ce moment, l'ingrédient délicat qui fait que les enfants ne cristallisent pas leur mode d'adaptation. La consignation des faits qui entourent les moments devient une source d'information que la pratique seule ne peut arriver à combler.

5. LA DÉMARCHE AUTO-ÉVALUATIVE

Il est important de mentionner que la démarche d'identification ne devrait pas se limiter à l'utilisation de ces outils. L'auto-évaluation de l'enfant qui s'effectue spontanément de façon verbale et informelle est un aspect important à considérer. En effet, on aurait avantage à ne pas manquer une occasion de s'intéresser aux appréciations que l'enfant fait de lui-même; par exemple: Sarah qui donne une appréciation négative de son dessin à l'adulte est une situation significative à consigner. Il est important de ne pas laisser cristalliser l'image que l'enfant a de lui-même, à certains moments, car il peut faire des erreurs de jugement à ce propos. L'adulte est très important pour rectifier cette image et l'aider à en développer une plus objective; encore doit-il enregistrer le fait quelque part.

L'auto-évaluation des interventions de l'éducatrice face à chaque enfant est un autre aspect très important à considérer

dans l'adaptation de l'enfant à son nouveau milieu. C'est en faisant le rapprochement entre la nature de son intervention et ce qu'elle observe chez l'enfant comme processus d'adaptation qu'elle pourra juger si celle-ci est pertinente. Elle pourra ainsi identifier des interventions plus adéquates envers certains enfants en difficulté d'adaptation. Cet ajustement permettra de réduire l'écart existant entre les capacités personnelles de l'enfant et les exigences du milieu.

L'information découlant de ces outils d'identification de l'adaptation de l'enfant à l'école pourrait aussi faire l'objet d'un carnet personnel de bord identifié pour chaque enfant. Par exemple: on note, d'après les grilles, que Catherine ressemble beaucoup à un enfant de profil préscolaire si l'on en juge au nombre de «P» retrouvés dans l'outil d'identification des caractéristiques (voir Tableau I) alors que Stéphanie se retrouve nettement dans le profil scolaire. On note, par contre, que quelques-unes des caractéristiques de Catherine sont en voie de transformation à cause des «P-S» rencontrés. Si on regarde l'outil d'identification des comportements observés on remarque qu'il en est de même à ce niveau. L'ensemble des informations recueillies fera l'objet d'une lecture intéressante. Celles-ci pourraient adopter des formes diverses et le contenu variera probablement d'une éducatrice à l'autre. Le recueil de ces informations outillera l'éducatrice pour la transmission de l'information.

6. L'ÉVALUATION AU MOMENT PRÉCIS DU PASSAGE

Durant toute la période d'adaptation à l'école l'enfant a autant besoin de l'approbation que de l'appréciation des adultes et des pairs pour apprendre à se mieux connaître et à poursuivre un développement qui lui permettra de s'intégrer. D'un autre côté, l'adulte a besoin d'observer l'enfant c'est-à-dire de vérifier ses propres perceptions à son sujet afin de ré-évaluer la pertinence de certaines de ses interventions. Il s'agit là d'une démarche interactive qui, au moment du passage maternelle-première année, pourrait occasionner une définition renouvelée de l'évaluation des enfants à ce moment.

En abordant le thème de l'évaluation, la pertinence des idées et des thèmes qui sont proposés plus tôt se comprend mieux. Si l'on accepte l'idée d'un moratoire au moment du passage il va de soi que l'évaluation doit être globale pour considérer les divers aspects de la personne de l'enfant qui sont en jeu pendant cette période. La seule évaluation des connaissances scolaires ne rendrait pas justice à tout ce que l'enfant développe et apprend durant cette période. De plus, cette démarche évaluative doit être individuelle, c'est-à-dire que chaque enfant doit être regardé par rapport à lui-même. Cet aspect de l'évaluation est d'ailleurs respecté durant les années préscolaires de l'enfant. On note spécialement que l'éducation préscolaire accorde beaucoup d'importance à l'individualisation du développement de l'enfant, et l'auto-évaluation s'inscrit dans cette démarche. Par exemple: on observe à la maternelle que les productions de l'enfant sont sujettes à une auto-évaluation qui s'effectue à partir de ses critères personnels. L'éducatrice agit souvent comme guide en ce sens: «Est-ce que tu l'aimes»? Bien que le monde scolaire favorise plutôt une évaluation à partir de critères externes qui s'appuient sur des attentes propres à l'école primaire, il serait important de favoriser encore une auto-évaluation de l'enfant en cette période d'adaptation à l'école. Il serait juste, en effet, de considérer ce que l'enfant perçoit de sa personne durant cette transition importante, tout en l'informant de la perception qu'a l'éducatrice-enseignante par rapport à ce qui est proposé à l'école. Ceci favoriserait une évaluation plus personnelle de l'adaptation de l'enfant à l'école.

En plus d'une évaluation globale et individuelle, l'adaptation à l'école, au moment de l'entrée en première année, requiert une évaluation objective et continue. Afin d'éviter le jugement qui est souvent implicite dans l'évaluation, il est proposé de le remplacer par des observations, des identifications de traits d'habiletés ou de situations particulières; l'information qui s'en suit s'inscrit dans une démarche d'échange et de rectification des perceptions, s'il y a lieu. L'essentiel, c'est que le mouvement adaptatif ne soit pas cristallisé dans un ou des mots-clés qui enfermeront peut-être à tout jamais les efforts adaptatifs plus ou moins réussis au moment du passage.

L'information aux parents

Si le processus de transmission d'information amorcé à la maternelle sous la forme de comportements ou sous la forme de caracté-

ristiques personnelles des enfants plutôt que sous la forme d'appréciations comparatives est maintenu, il sera plus facile à «recevoir» pour les parents.

La transposition écrite des démarches d'observation et d'identification proposée de même que celle de l'auto-évaluation du processus d'adaptation de chacun pourrait faire l'objet d'un échange communicatif avec les parents. Le but serait de leur procurer une information qu'ils attendent avec impatience. Cette information écrite présentée sous la forme d'un bulletin-maison (voir deux exemples en annexe) serait transmise au bout des premiers mois (8 à 10 semaines) de l'année scolaire. Le contenu de cette communication pourrait être composé d'un portrait personnel de chaque enfant (ses caractéristiques) ainsi que d'une description de ses habiletés de fonctionnement en classe et de celles reliées au développement des connaissances scolaires. Cette information serait directement issue du carnet de bord personnel réalisé suite à des observations ponctuelles de l'enfant en situation scolaire. Une note explicative au sujet du bulletin-maison devrait accompagner l'envoi aux parents dans le but de l'introduire dans un style simple et clair. Il importe d'indiquer aux parents la procédure utilisée pour observer l'enfant, le matériel recueilli pour le décrire personnellement, la ou les périodes durant lesquelles l'observation a eu lieu.

Un deuxième point de cette note devrait indiquer l'esprit dans lequel le bulletin a été préparé et l'utilité du partage de l'information. Il est important de spécifier qu'il ne s'agit pas de juger les enfants ni de se servir de ce qui est au bulletin pour le motiver ou le réprimander. Le seul but est d'apprendre à bien connaître et à respecter le rythme d'adaptation qui est propre à l'enfant afin de mieux le respecter. À mesure que l'année avancera des indications de plus en plus spécifiques à l'adaptation suivront. Ce premier bulletin présente un portrait qu'il faut voir comme une esquisse temporaire. Il est évident qu'une telle démarche d'information du processus d'adaptation de l'enfant ne pourra pas rendre compte de l'identification des connaissances acquises durant cette période. Mais, au moment du passage l'objectif poursuivi n'est pas celui-là; cependant, il y a peut-être lieu de l'annoncer pour un second bulletin.

PROLOGUE

La pédagogie qui fait l'objet d'une proposition dans ce Guide doit être perçue comme une pédagogie d'accompagnement pour un moment adaptatif complexe, celui du passage de la maternelle à la première année de l'école primaire. En plus de s'articuler autour de trois grands axes qui doivent refléter la réalité nouvelle qu'est l'école pour les enfants, cette pédagogie se situe dans la plus belle tradition de principes qui respectent une continuité entre le préscolaire et le primaire. En effet, cette pédagogie veut donner à l'enfant des éléments de soutien afin de consolider l'expérience antérieure et enfin des éléments de confrontation avec une réalité devant laquelle des processus doivent être initiés.

Les interventions pédagogiques sont celles d'une approche d'inter-jeu et d'alternance entre des moments qui commandent à la fois l'accueil, la consolidation et l'initiation. Le fait que le moment du passage représente, en quelque sorte, un moment de moratoire ne signifie pas qu'il doive être vécu comme un moment de passivité ou de laisser-aller. Au contraire, nous avons vu à quel point les enfants sont actifs dans la recherche de comportements adaptatifs, nous avons également fait voir l'importance de soutien accordé par les adultes, parents et éducateurs-enseignants dans ce grand moment du passage.

Reprenant les termes employés par H.R. LeHir (1983) dans son article intitulé «Pour un passage en douceur» nous soulignons l'importance du rôle de l'école dans la dynamique du passage.

L'école doit faire plus que reconnaître et accepter la démarche de l'enfant, elle doit être le lieu où l'enfant fera l'apprentissage du passage. Toute sa vie, l'individu sera appelé à passer d'un univers à un autre; en effet, dans le monde changeant où nous vivons, nous aurons de plus en plus fréquemment à faire face à des changements. Le passage de la maternelle à la première année est, somme toute, un des premiers passages que l'individu aura à effectuer durant sa vie; il est alors normal que l'école prépare les enfants à le vivre, par l'apprentissage qu'ils feront d'une transition qui est à l'image des expériences subséquentes de passage. C'est pour cette

raison que le présent Guide n'offre pas de recettes pour permettre cet apprentissage du passage; il est davantage une philosophie de l'éducation aux passages. Il est à espérer que ce Guide aidera l'intervenant à s'interroger sur sa propre philosophie de l'éducation et qu'il l'aidera à voir s'il favorise cet apprentissage du passage chez l'enfant. C'est seulement à partir de cette démarche personnelle que ce Guide pourra vraiment être utile.

La pédagogie de transition proposée repose sur des principes éducatifs auxquels la majorité des éducateurs se rallient ou partagent à titre de croyances pédagogiques, croyances qu'ils traduisent tant bien que mal dans leur pratique quotidienne. La difficulté d'articuler concrètement ces principes éducatifs demeure cependant; c'est à ce niveau précis que le Guide a voulu être utile aux éducateurs qui ont à vivre avec les enfants ce moment du passage. Les difficultés qui découlent des contraintes de la réalité scolaire ne pourront cependant pas être solutionnées du seul fait d'appliquer la philosophie du Guide. Un réel besoin de collaboration entre les intervenants impliqués ainsi qu'un besoin de support concret à l'intérieur de leur tâche éducative est ressenti dans le milieu scolaire. Toutes les formes d'initiatives en ce sens sont à encourager. Des liens de communication entre les éducateurs du préscolaire et les éducateurs-enseignants de la première année seraient nécessaires, pour favoriser des ententes au niveau des attitudes et des interventions pédagogiques auprès des deux clientèles dans deux régimes scolaires différents, afin de concrétiser des principes pédagogiques qui gagneraient à être en harmonie d'un programme à l'autre.

Cette proposition prend encore plus de sens dans le contexte actuel si on pense à l'adoption récente du *Programme d'éducation Préscolaire* qui n'est pas sans laisser perplexes les éducateurs concernés face au phénomène du passage préscolaire-primaire. L'action directe des intervenants stimulés par le problème complexe du passage saurait trouver dans le Guide un instrument global qui permettra: 1) de procurer à l'enfant le temps dont il a besoin pour faire face à un double changement, le sien et celui que représente l'entrée à l'école; 2) de reconnaître le point de vue de l'enfant qui a besoin d'espace et de distance pour explorer tous les rôles que commande la vie nouvelle à l'école, une vie de groupe; 3) de favoriser la transition à une vie collective, normative et productive, celle de l'école, par des moyens concrets et des consignes claires.

Tout ce qui précède n'est qu'une articulation en d'autres termes de cette pédagogie d'accompagnement dans laquelle a été mise en valeur une approche accueillante, consolidante et initiatrice.

BIBLIOGRAPHIE

LA TRANSITION DU PRÉSCOLAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

ANGERS, Pierre, (1962). *Réflexions sur l'enseignement*. Montréal: Les Éditions Bellarmin.

ANGERS, Pierre, (1978). *École et Innovation*, Ville de Laval, Québec, les Éditions N.H.P. Inc., (Ottawa), 268 pages, Chapitre XXI: «Pour la suite de la réforme scolaire», pp. 159 à 176.

CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (ENGLAND), (1967). *The Plowden Report: Children and their Primary Schools*. London: Her Majesty's Stationery Office.

CONSEIL DE L'EUROPE, (1979). *Les grandes priorités de l'éducation préscolaire. Symposium sur «La liaison entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire». Strasbourg.*

CORMIER, Roger A., LESSARD, Claude, VALOIS, Paul et TOUPIN, Louis, (1981) La conception organique de l'éducation chez les enseignantes et enseignants du Québec. Vie pédagogique, No. 12, 28-32.

FEYLER, Josette, (1978). «Étude d'une démarche visant à améliorer la liaison entre l'école enfantine et l'école primaire». Département de l'Instruction publique. Direction de l'enseignement primaire. *Réflexion*, No. 2 Genève.

GRANDADAM, Marc, BRONNER, Marie, (1980). *Comment faire face. Les difficultés scolaires en maternelle et à l'école primaire*. Ed. Hachette.

HECHINGER, Fred M., (1966). Passport to Equality. *Preschool Education Today*. New Approaches to Teaching Three, Four and Five Years Old. New York: Hechinger F.M. Ed.

HOHL, Janine, (1982). *Les enfants n'aiment pas la pédagogie*. Montréal: Éditions coopératives Albert St-Martin.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (Ed.) (1981). À propos d'une tentative d'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire. *Trois essais de transformation de l'école*. Paris, INRP. No. 21.

LAURIN, Camille, (1981). «L'objet de l'éducation n'a pas changé, c'est d'aider l'enfant à se développer». *Informeq*, No. 53, 103.

LAURIN, Camille, (1981). «Le Renouveau scolaire sera d'abord pédagogique, une authentique passion pour l'enfant». *Informeq*, No. 56, 1-2-7.

LAVOIE, Marleine, (1982). *La transition du préscolaire au primaire: appréciation qualitative de difficultés liées au passage de l'enfant en première année*. (Mémoire non publié, Université de Montréal).

LÉPINE, Ginette, (1976). *Éduquer avec amour. Récit d'expérience en enfance inadaptée*. Ed. Coop. Albert St-Martn, 362 p.

LÉVEILLÉ, BOURGET, Thérèse, (1973). *Le Préscolaire au Québec français (1900-1968)*, Collections Thérèse Bourget, Montréal.

LODI, Mario, (1972). *Enfance en liberté*, Gallimard, Paris, 347 p.

LURCAT, Liliane, (1976). *La maternelle: une école différente*. Paris. Cerf.

PARÉ, André et Louise PELLETIER, (1970). «Une école élémentaire nouvelle pour une société nouvelle», 1ère partie, dans l'*École coopérative*, no. 12, pp. 5 à 26.

PARÉ, André et Louise PELLETIER, (1970). «Une école élémentaire nouvelle pour une société nouvelle», 2e partie, dans l'*École coopérative*, no. 13, pp. 8 à 27.

SILBERMAN, Charles E., (1973). *The Open Classroom Reader*. New York: Charles E. Silberman Ed.

STIGEBRANDT, Eva, GUSTAESSON, B., (1976). *Self-Perception of Children Starting School*. (SIS) Institute of Education, Mölndal School of Education, Mölndal, Sweden.

WEBER, Lillian, (1971). *The English Infant School and Informal Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Ed. Prentice-Hall Inc.

ZAZZO, Bianca, (1978). «*Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*», Paris, Presses universitaires de France, Coll. Croissance de l'enfant, Genèse de l'homme.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE 5 À 7 ANS

CHURCH, Joseph and L. Joseph STONE, (1979). *Childhood and Adolescence:* A Psychology of the Growing Person (fourth edition), New York, Random House, 590 pages, pp. 295 à 476.

CLAPAREDE, Ed., (1946). *L'éducation fonctionnelle*, Paris, Ed. Delachaux et Niestlé.

DEWEY, John, (1976). *L'école et l'enfant*, Paris, Ed. Delachaux et Niestlé, 172 pages.

FRAIBERG, Selma H., (1973). *Les années magiques*, Paris, Presses universitaires de France, 2e édition, 321 pages.

GESELL, Arnold, (1978). *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*, Paris, Presses universitaires de France, 10e édition, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 387 pages.

MAIER, Henry W., (1969). *Three Theories of Child Development*, (revised edition), New York, Harper & Roy, Publishers, 342 pages.

McCANDLESS, Boyd R., (1967). *Children Behavior and Development (second edition). Montréal, Holt Rinehard and Winston Inc., 671 pages, pp. 375 à 446.*

MUSSEN, CONGER, KAGAN, (1969). Child Development and Personality, third edition, New York, Harper and Row, 795 pages, pp. 281 à 587.

PIAGET, Jean, (1969). *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Éd. Denoël, Coll. Mediations, 264 pages.

PIAGET, Jean, (1964). *Six études de psychologie*, Genève, Éd. Gonthier, Coll. Médiations.

SMART, Mollie S, Russel C. SMART, (1967). *Children, Development and Relationships*, New York, The Macmillan Company, 582 pages, pp. 171 à 398.

WILLIAMS, Joyce Woltgang and STITH, Marjorie, (1980). *Middle Childhood: Behavior and Development*, 2nd edition, Toronto, Macmillan Publ. Co. inc.

DOCUMENTS-MAISON D'INTÉRÊT PARTICULIER

Passage préscolaire-primaire. Compte rendu de la rencontre du comité passage préscolaire-primaire, tenue le 16 avril 1984. Commission scolaire Rouyn-Noranda, C.P. 908, Rouyn-Québec, J9X 5C9.

«Ça peut se passer en douceur». Document de travail. Commission scolaire des Basques, C.P. 1660, Trois-Pistoles, Québec, G0L 4K0.

Transition entre la maternelle et la première année pour une meilleure intégration au milieu scolaire. Projet de recherche 16-02-02. Commission scolaire de Shawinigan 1979-1982 sous la responsabilité de Jean-Claude Juneau, conseiller d'orientation.

ANNEXES

ANNEXE I

Les enseignantes de première année établissent un premier contact avec les parents des enfants de maternelle qu'elles vont accueillir en septembre

IMPORTANT IMPORTANT IMPORTANT IMPORTANT IMPORTANT

PARENTS D'ENFANTS DE MATERNELLE

Bonjour,

Nous profitons de la fin de cette année scolaire pour vous adresser personnellement une première lettre. Nous sommes les éducatrices-enseignantes de première année, Marleine et Henriette, et nous nous joignons aux éducatrices de maternelle, Lise et Lise, pour souligner un événement qui vous préoccupera bientôt, si ce n'est pas déjà fait, celui du passage de votre enfant de la maternelle à la première année.

Vous vous inquiétez peut-être de l'adaptation que votre enfant aura à faire en 1re année, et vous vous posez peut-être des questions du genre: «Sera-t-il prêt pour apprendre à lire? Sera-t-il capable de fonctionner en grand groupe et pendant toute une longue journée?».

Dites-vous bien que votre enfant a acquis à la maternelle tout ce qu'il était en mesure d'acquérir. Son développement se fait à son rythme personnel et il en sera de même durant les années subséquentes. Sachez aussi que l'éducatrice de votre enfant est consciente de l'adaptation qu'il aura à faire et elle le prépare du mieux qu'elle le peut, sans toutefois le «bousculer» au niveau de ses capacités personnelles.

De votre côté, vous prenez la relève durant l'été. Vous serez témoins et partenaires d'une évolution marquée chez votre enfant. De plus vous partagerez avec lui la hâte et aussi l'appréhension de recommencer une année scolaire. Communiquez-lui votre confiance et il se sentira plus outillé pour franchir cette nouvelle étape. Concrètement, vous pouvez l'aider en préparant le matériel dont il aura besoin pour débuter l'année. Une liste détaillée du matériel scolaire nécessaire est jointe à cette lettre. Comme vous le constatez, votre enfant aura à être responsable de plusieurs articles. Vous pouvez l'aider dès maintenant à développer cette habileté en lui apprenant à être responsable de ses effets personnels à la maison; de plus, n'oubliez pas d'identifier son matériel scolaire pour septembre, ça l'aidera beaucoup.

Les quelques mois d'été passeront vite et l'entrée en première année sera un événement très important pour votre enfant. Préparez-le à cette idée en parlant avec lui de sa hâte ou de ses appréhensions. Il vous donnera ainsi des indices pour l'aider à affronter l'entrée dans ce nouveau monde. Par exemple, assurez-vous qu'il ait de bons contacts avec certains enfants qui seront ses futurs compagnons en classe; qu'il connaisse bien le trajet pour se rendre à l'école et qu'il puisse être accompagné d'un plus grand au début... etc...

De notre côté, nous nous efforcerons de débuter l'année «en douceur» puisque nous accordons beaucoup d'importance au fait d'assurer une continuité avec l'expérience qu'il a vécue à la maternelle.

C'est en respectant ce principe que nous assouplissons l'organisation scolaire de l'école durant les premières semaines (8 à 10 semaines). Les activités seront variées et de courte durée et les jeux auront une place importante pour consolider les habiletés de base prérequises aux apprentissages. Tout le processus de socialisation, à cet âge, est primordial et nous devons favoriser les échanges entre enfants par des activités spontanées et en petits groupes; de plus, ceci permet à l'adulte d'observer l'enfant et de le connaître davantage. L'initiation au fonctionnement du grand groupe sera progressive; des consignes concrètes exprimeront à l'enfant ce qui est attendu de lui à l'école. De cette façon, il pourra participer activement à son adaptation.

Tous ces apprentissages sont essentiels pour l'enfant qui entre en première année; ils le préparent à être plus autonome et actif dans sa démarche d'apprentissage à l'école puisqu'il sera plus outillé. Avec un peu de patience, vous serez en mesure d'observer une progression dans l'acquisition de connaissances scolaires plus spécifiques.

Toute cette adaptation à la 1re année demandera quand même beaucoup d'efforts à votre enfant. Faites-lui confiance et ne soyez pas trop exigeant avec lui! Accompagnez-le dans sa démarche; il a besoin de votre aide, et nous, de votre collaboration!

En guise de conclusion, nous demandons déjà votre collaboration par une réflexion de quelques minutes qui nous sera d'un grand concours. En effet, ces données nous seront utiles lors de notre première rencontre en début d'année.

MERCI.

Les professeurs de 1re année

REMPLISSEZ ET RETOURNEZ À L'ÉCOLE

.....

Mon enfant a vécu une expérience enrichissante à la maternelle.

1. J'ai observé des changements importants dans son développement au cours de cette année (comportements variés aux niveaux moteur, social, émotif et intellectuel). Voici les plus importants:

   _____

   _____

   _____

2. Mon enfant communique qu'il a hâte d'entrer en 1re année. Voici quelques-unes de ses expressions:

   _____

   _____

   _____

3. Mon enfant communique qu'il appréhende son entrée en 1re année. Voici quelques-unes de ses expressions:

   _____

   _____

4. Je prends la relève pendant l'été. Je me propose d'accompagner mon enfant dans la consolidation de ses habiletés (sociale, motrice, émotive ou intellectuelle) de la façon suivante:

   _____

   _____

   _____

5. Mes attentes, en tant que parent, face à l'expérience de la 1re année que mon enfant aura à vivre bientôt sont les suivantes:

   _____

   _____

   _____

SIGNATURE DES PARENTS: _____

ANNEXE II

Une proposition de bulletin-maison témoignant de l'adaptation de l'enfant en première année

Bonjour chers parents,

Vous recevez maintenant le premier bulletin de votre enfant qui vous informe de son développement au niveau des habiletés de base que nous travaillons ensemble depuis le début de l'année.

Cette forme de bulletin avait été annoncée lors de notre rencontre du _____. De plus, le développement d'habiletés de base pour l'acquisition des connaissances scolaires avait fait l'objet d'une discussion intéressante. Il était ressorti que le développement de telles habiletés facilitait l'adaptation de l'enfant en première année. En effet, cela lui permet de consolider les habiletés déjà acquises et de faire des apprentissages à son rythme à l'aide de moyens diversifiés. Le fonctionnement de la classe durant ces deux premiers mois lui offrait l'occasion de travailler ces habiletés par les jeux et les activités dirigées.

Il va de soi que le développement de ces habiletés se poursuit dans les mois qui suivent. Nous pourrons cependant identifier de plus en plus l'apprentissage de connaissances. Les autres bulletins scolaires (4) que vous recevrez au cours de l'année vous feront part de l'évolution des apprentissages de votre enfant au niveau des connaissances propres à chacune des matières.

J'espère que ce premier bulletin vous donne satisfaction et vous informe suffisamment sur le développement de votre enfant. Si vous désirez de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec moi à l'école (____ - _____).

Je vous remercie de votre collaboration.

BULLETIN-MAISON **1re ANNÉE**

SEPTEMBRE-OCTOBRE _____

Nom de l'enfant _____

Date de naissance _____

École _____

Classe de _____

SON PORTRAIT PERSONNEL

Remarques: Les énoncés suivants sont des traits qui caractérisent le développement de votre enfant au moment où il s'éloigne du profil préscolaire (P = 4 à 6 ans) pour aborder au profil scolaire (S = 6 à 8 ans). C'est à partir de comportements observés quotidiennement en classe que nous arrivons à voir ses progrès et à qualifier son profil. N'oubliez pas que votre enfant est en constante évolution; ce n'est que pour avoir de l'information sur son adaptation en 1re année que nous qualifions son développement. Ceci nous éclaire sur ses capacités immédiates à s'adapter. Nous pourrons ainsi être en mesure d'intervenir plus adéquatement dans l'aide que nous pouvons lui apporter. Ceci vous aidera comme parent à vous représenter l'ensemble des efforts qu'il a à faire tous les jours pour arriver à s'adapter à l'école.

PLAN SOCIAL

	(P) Profil préscolaire	Profil scolaire (S)	Profil de votre enfant
Connaissance de soi			
Représentation de soi	**On sait qu'il part...**	**On sait qu'il va vers...**	
	d'une représentation «confuse» de son image personnelle. Il n'est pas certain de lui. Il questionne l'adulte sur ce qu'il n'identifie pas chez lui: «... est-ce que je suis bon?...»	une représentation de plus en plus claire de ses capacités réelles. Il demande l'approbation de l'adulte sur ce qu'il identifie chez lui. «... je suis bon, hein...!	
Tendances sociales	**On sait qu'il part...**	**On sait qu'il va vers...**	
	d'une tendance à tout ramener à son propre monde, à sa propre expérience. Il a une compréhension plutôt concrète de son environnement.	une perception de sa personne comme un individu faisant partie d'un groupe. Il a une perception de plus en plus globale de son environnement. Il est de plus en plus mobilisé par le processus de socialisation. Il tient compte des autres, de son statut social dans le groupe. Il recherche la justice sociale.	
Auto-régulation	**On sait qu'il part...**	**On sait qu'il va vers...**	
	d'une auto-régulation pratiquement absente où il a besoin de l'adulte pour lui rappeler les consignes, etc...	une auto-régulation naissante où il commence à respecter seul les consignes, etc... où il fait preuve de jugement qui est cependant instable (trop sévère...)	

PLAN SOCIAL

	(P) Profil préscolaire	Profil scolaire (S)	Profil de votre enfant
Relation avec les autres			
Contacts avec l'adulte	**On sait qu'il part...** →	**On sait qu'il va vers...**	
	de contacts plutôt dépendants où il recherche plutôt sa compagnie à celle des autres, où il s'identifie personnellement à lui.	des contacts plus fonctionnels où il recourt à lui plutôt comme guide et pour se faire approuver et reconnaître publiquement au niveau de ses compétences.	
Contacts avec les pairs	**Il part...** →	**Il va vers...**	
	d'une instabilité et d'une fragilité dans ses relations avec les autres enfants. Il semble qu'il a une faible compréhension de ce qui se passe à ce moment comme relation interpersonnelle. Ses comportements ne semblent pas être mesurés.	des contacts plus intenses avec un ou quelques amis qu'il privilégie et auxquels il s'identifie. Il semble comprendre davantage les réactions des autres enfants envers lui. Il semble faire des liens entre la qualité de ses rapports et les résultats qu'il observe.	
Interaction avec l'environnement	**Il part...** →	**Il va vers...**	
	du plaisir comme principal facteur de motivation à agir. La production finale semble avoir une valeur négligeable. Son action est teintée de fabulation et de fantaisie.	un intérêt dominant à développer de nouvelles habiletés et à maîtriser celles qu'il possède. La production finale prend de l'importance et correspond de plus en plus à ce qui est valorisé par l'adulte et les pairs. Son action est de plus en plus réaliste.	

Légende

P signifie que cette caractéristique de votre enfant ressemble davantage au profil qui désigne l'enfant d'âge préscolaire.

S signifie que cette caractéristique ressemble davantage au profil pour désigner l'enfant d'âge scolaire (6-8 ans)

P - S signifie que, pour une même caractéristique, il est observé deux types de comportements chez votre enfant: la caractéristique qui chevauche du profil préscolaire au profil scolaire.

L'enfant manifeste à sa façon la compréhension qu'il a du monde qui l'entoure. Il en élargit ainsi sa compréhension personnelle par sa participation aux activités spontanées (le jeu et les ateliers) et aux activités dirigées et collectives. Il développe ainsi des habiletés qui le préparent pour les apprentissages proprement scolaires. Voici quelques-unes de ces habiletés qui sont qualifiées «qui s'amorce» en «développement» ou «acquise» d'après les observations qui en ont été faites.

REMARQUES

- Une habileté annotée d'un * s'amorce au niveau de tout le groupe.
- Le matériel de lecture comprend environ 25 dessins, 15 mots et 8 phrases.
- Les habiletés scolaires identifiées servent aux apprentissages propres aux autres critères.

Vers des habiletés de lecture

	Habileté qui s'amorce	Habileté en développement	Habileté acquise
• Il peut repérer 2 mots identiques.			
• Il peut reconnaître en contexte des phrases connues.			
• Il peut reconnaître en contexte des mots connus.			
• Il peut reconnaître hors contexte des mots connus.			
• Il peut faire une lecture visuelle et auditive du thème (il utilise sa mémoire, l'anticipation, la reconnaissance de mots et image).			
• Il peut discriminer les ressemblances et les différences à l'intérieur de mots.			
• Il sait repérer la phrase d'après ses limites (majuscule, point).			

Vers des habiletés manuelles

	Habileté qui s'amorce	Habileté en développement	Habileté acquise
• Il sait dessiner, bien découper et colorier (motricité fine)			
• Il peut reproduire des dessins et suivre une direction donnée (organisation spatiale).			
• Il peut coller de petits objets aux bons endroits (coordination oeil-main).			
• Il peut suivre un tracé (crayon, ciseaux).			
• Il sait reconnaître sa gauche et sa droite.			
• Il peut respecter les directions pour écrire (gauche-droite et haut-bas).			
• Il peut reproduire des lettres.			
• Il peut écrire les lettres au bon endroit sur la feuille lignée.			

Vers des habiletés de communication

	Habileté qui s'amorce	Habileté en développement	Habileté acquise
• Il peut écouter la lecture d'une histoire.			
• Il est capable d'écouter quand l'autre parle.			
• Il exprime ses goûts, ses émotions, ses sentiments en utilisant un langage implicite.			
• Il peut donner des informations, raconter son vécu.			
• Il peut répondre adéquatement aux questions des autres.			
• Il peut formuler une demande, faire exécuter une action.			

Vers des habiletés de raisonnement

	Habileté qui s'amorce	Habileté en développement	Habileté acquise
• Il aime explorer différents matériels.			
• Il peut classifier différents objets (ensembles).			
• Il peut identifier des ressemblances et des différences entre objets.			
• Il peut reconnaître des attributs spécifiques à un matériel (nommer et décrire).			

SIGNATURE DU PROFESSEUR: _____

COMMENTAIRES: — Pistes de réflexion —

- Où en est l'enfant dans son adaptation?
- Quelles sont ses dificultés?
- Quelles sont ses capacités réelles?
- Quels sont ses besoins?
- Comment peut-il s'aider davantage?
- Comment peut-on l'aider, contribuer à son adaptation?

SIGNATURE DES PARENTS: _____

COMMENTAIRES: _____

RESSOURCES

PROGRAMME

Programme d'éducation préscolaire. D.G.D.P. — 16-1080. Mai 1981.

GUIDES PÉDAGOGIQUES

Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique. D.G.D.P. 16-1081, 1982.

Vers l'Éveil spirituel et l'éducation de la foi des tout-petits (4 - 5 ans). Service des Programmes. D.G.D.P. — M.E.Q. 16-1003, 1976.

Éveil mathématique. Service des Programmes. D.G.D.P. — M.E.Q. 16-1008, 1977.

Guide d'Aménagement des maternelles. D.G.A. — M.E.Q. 1981, 27-1666.

Le langage au préscolaire. Guide pédagogique des éducatrices du préscolaire. D.G.D.P. 16-1083.

L'Observation des enfants du préscolaire. D.G.D.P. — M.E.Q. 16-1087.

Guide bibliographique sur l'éducation préscolaire. D.G.D.P. — M.E.Q. 16-1084.

La participation des parents au préscolaire, D.G.D.P. — M.E.Q. 16-1085.

Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action. D.G.D.P. — 16-7516, série de 1 à 12 (à venir).

Les orientations pédagogiques des services de garde en milieu scolaire. D.G.R. (à venir).

Services de garde en milieu scolaire. D.G.R. — Juin 1980. No. 51-3675.

La ludothèque. Milieu économiquement faible. Ressources didactiques. D.G.R. — Septembre 1979. No. 51-3568.

Guide d'implantation de la maternelle-classe. Milieux défavorisés. Maternelle. Janvier 1980. No. 51-3625. D.G.R.

Guide d'implantation de la maternelle-maison. Milieu économiquement faible. Maternelle. D.G.R. Mai 1980. No. 51-3590.

Répertoire de jouets pour une ludothèque. Milieu économiquement faible. Ressources didactiques. D.G.R. Septembre 1980. No. 51-3667.

Guide d'instrumentation pédagogique. *Handicaps auditifs.* D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

Guide d'instrumentation pédagogique. *Handicaps physiques.* D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

Guide d'instrumentation pédagogique. *Handicaps visuels.* D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

Guide d'instrumentation pédagogique. *Handicaps et mésadaptations socio-affectives.* D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

DÉPLIANTS

Pour votre enfant de 4 ans. La maternelle-classe. No. 7980-1670, 51-3623. D.G.R.

Pour votre enfant de 4 ans. La maternelle maison. No. 7980-1380, 55-1152. D.G.R.

La ludothèque. No. 8081-419, 51-3571. D.G.R.

Faire garder son enfant à l'école c'est maintenant possible. No. 51-3772.

Pour obtenir ces documents adresser vos demandes à:

Centre de documentation
Ministère de l'Éducation
Direction générale des Réseaux
1035 De La Chevrotière
Édifice «G», 6e étage
Québec
G1R 5A5

DIAPORAMAS

Je participe (1980)

Ce diaporama tente de démontrer l'importance de la participation des parents dans les maternelles, en insistant sur les avantages que pourraient en retirer parents, éducateurs, et enfants. Il donne quelques idées de participation qui pourraient être exploitées de différentes manières, selon le milieu.

NOMBRE DE DIAPOS: 64

DURÉE: 8 minutes 11 secondes

Une maternelle... chez nous!

Ce diaporama présente une maternelle itinérante, une maternelle qui circule, une maternelle qui fait le tour des enfants de 4 ans de milieu défavorisé d'un même secteur. La présence de 6 enfants, d'un parent et d'un éducateur forment la clientèle participante lors d'une rencontre.

NOMBRE DE DIAPOS: 80

DURÉE: 10 minutes

Maternelle 4 ans (dans une école située en milieu défavorisé)

Informations sur les objectifs poursuivis par l'éducatrice qui reçoit les enfants de ces maternelles; aperçu des activités vécues par les enfants; importance de la participation des parents.

NOMBRE DE DIAPOS: 78

DURÉE: 8 minutes

Maternelle animation «bien vivre ses 4 ans»
(Maternelle maison pour enfants de 4 ans vivant en milieu défavorisé)

Renseignements sur l'organisation d'une maternelle animation; présentation des activités suggérées aux enfants; nature du rôle de la mère (la mère joue le rôle d'animatrice avec l'aide d'une éducatrice).

NOMBRE DE DIAPOS: 78

DURÉE: 9 minutes 15 secondes

Ludothèque (la) 1980

La ludothèque est un service de prêt de jeux, de jouets et de livres pour les enfants de 4 et 5 ans en milieu économiquement faible. Le diaporama explique ce qu'est une ludothèque; il renseigne sur le rôle des parents et celui de la commission scolaire, les modalités de prêts, l'éventail de jouets qu'on peut y trouver, l'aménagement du local...

NOMBRE DE DIAPOS: 80

DURÉE: 8 minutes 43 secondes

Pour obtenir ces documents vous adresser à votre Direction régionale.

Vidéogrammes

Si elle vise essentiellement la compréhension du contenu du nouveau programme d'éducation préscolaire, la série de huit (8) documents veut néanmoins remplir une double fonction. D'abord, elle suscite chez les éducatrices une prise de conscience de leur propre système de valeurs qui les aidera à mieux voir les besoins de développement de l'enfant; elle fait part également aux enseignantes des multiples choix qui s'offrent à elles dans la façon et les moyens d'intervenir auprès des enfants.

D'autre part, tout un aspect de la série tend à encourager les parents en premier lieu, et les autres intervenants pédagogiques, à s'informer pour mieux comprendre l'application du nouveau programme.

La collection, qui se compose donc des huit (8) vidéogrammes décrits plus bas, pourrait être regardée dans l'ordre suivant:

1. **Dominique, Dominique** 41 min 20 s

   Ce premier document permet d'aborder la série en établissant un parallèle entre l'«avant» et l'«après». Nous voyons Dominique, éducatrice, confrontée aux défauts de son ancien comportement avec les enfants, puis mettant en application l'approche suggérée par le nouveau programme.

2. **L'intervention: un projet ouvert** 27 min 30 s

   Trois éducatrices, trois différentes façons d'intervenir: le groupe, l'atelier, ou la double approche groupe/atelier. Suivant le programme, chacun de ces trois types d'intervention ouvre sur le développement harmonieux de l'enfant.

3. **Un monde de connivences** 27 min 30 s

   Marie-Mousse bégaie depuis quelques semaines: sa maman s'inquiète. Sur l'invitation de l'éducatrice, elle se rend en classe et y rencontre avec surprise et soulagement, la psychologue, l'orthophoniste, l'infirmière et le directeur de l'école qui travaillent tous au bon développement de Marie-Mousse.

4. **À travers les mots et les gestes** 27 min 05 s

   Gilberte a dû trouver une méthode qui lui laissait le temps d'observer les enfants: aujourd'hui, c'est au tour de trois petits qu'elle s'attache à comprendre, à suivre. Elle nous explique son approche.

5. **Un local, deux érables, trois poissons** — 27 min 00s

L'aménagement d'un local, le mobilier, l'environnement sont autant d'éléments que partagent l'adulte et les enfants: aussi, quels liens existent-ils entre l'aménagement et l'intervention pédagogique?

6. **Des jeux et des cahiers** — 29 min 10 s

Le passage de la maternelle à la première année: nous pouvons voir ici les deux points de vue. Celui de Monique et Hélène, éducatrices, et celui des enfants qui nous parlent de leurs attentes, de leurs craintes. Soyons à l'écoute.

7. **L'évaluation: une affaire de partenaires** — 28 min 20 s

Peut-être l'évaluation idéale est-elle celle de ce *bulletin-maison expérimental* mis au point par un groupe d'éducatrices et d'un conseiller pédagogique. Nous assistons à leur discussion sur cette collaboration éducatrice/parents/enfant.

8. **Merlin, Robert, Suzanne, Renée** — 24 min 24 S

Merlin a six ans; il nous raconte son année à la maternelle. On voit comment la concertation des parents et de l'éducatrice peut améliorer l'intervention auprès de l'enfant

Information générale

Votre direction régionale du Ministère dispose d'un exemplaire de ce document et la direction générale des moyens d'enseignement autorise les établissements scolaires du Québec à la reproduire en vue d'un usage éducatif.

Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec;

Le ministère de l'Éducation
Direction générale des moyens d'enseignement
Service de la distribution
600, rue Fullum, 5e étage
Montréal, QC
H2K 4L1

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8485-747